System pedagogiczny Fryderyka Paulsena

NAPISAŁ

DR. M. BIENENSTOCK.

(Dokończenie).

III

Na czele *dydaktyki* stawia Paulsen ogólnie uznaną i zrozumiałą zasadę, że „uczenie nie polega na podawaniu, a uczenie się nie polega na biernym przyjmowaniu wiadomości“, gdyż nauka ma pomagać w poznaniu, a poznanie jest czynnością, funkcją wewnętrzną. To też wszystkie stopnie poznania, począwszy od wyobrażenia, a skończywszy na pojęciu musi uczeń *sam* wytworzyć. Nauka ma mu jeno dostarczyć bodźców zewnętrznych, elementów i materji poznania, formę zaś, pierwiastek formalny wytwarza sam duch jednostki. Dla określenia tego procesu używa Paulsen przyjętego przez Kanta i Herbarta pojęcia *apercepcji*. Uczyć zatym znaczy dostarczać uczniowi elementów do apercepcji, a uczyć *się* znaczy apercepować owe pierwiastki zapomocą istniejących w nas wyobrażeń i pojęć czyli tworzyć z nich nowe wyobrażenia i pojęcia. Z tego ostatniego określenia wynika ważny po-

stulat metodycznego traktowania wszelkiej nauki, t. j. opierania rzeczy nieznanych na znanych oraz żądanie, aby nauka była ożywiającą, pobudzającą uwagę, czyli wytwarzała moment zainteresowania. Tym samym mamy dwie kardynalne zasady, na których wszelka nauka odbywać się musi, jeżeli nie ma być mechanicznym traktowaniem i wbijaniem w mózgi uczniowskie różnych wiadomości.

W bezpośrednim stosunku do siebie pozostają dwa czynniki dydaktyczne t. zn. *uwaga* i *zainteresowanie*. Uwaga jest albo mimowolna albo dowolna. Pierwsza zależy wprost od zainteresowania, druga jest świadomym aktem woli, od zainteresowania tylko pośrednio zależnym. Zainteresowanie zaś jest albo materjalne, t. zn. wynika z samego przedmiotu i jego siły działania na nasz umysł, albo formalne, t. zn. wynika z formy, z jakiej dana wiadomość, dana materja zostaje podana. Paulsen słusznie twierdzi, że *ten* rodzaj zainteresowania jest dla nauki szkolnej o wiele ważniejszy niż pierwszy. Nie wszystko bowiem, czego w szkole uczymy, jest samo w sobie, a więc pod względem materjalnym tak ciekawe, żeby mogło wzbudzić interes uczniów, np. matematyka, logika i t. d., chodzi zatym o to, aby—jak Goethe powiedział—„problemy zamienić w postulaty“ czyli podać wszystko w takiej formie, by uczeń miał przyjemność z pokonania trudności, koniecznego przy rozwiązaniu danej kwestji. Najzwyklejszym środkiem jest *pytanie*, którego rodzaje są różne, a najlepszym środkiem ochronnym jest unikanie przemęczania przez częstą odmianę.

Kiedy Paulsen w r. 1885 wydał swoją „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den

klassischen Unterricht“, zarzucono mu powszechnie tendencyjność. Z jego dzieła bowiem wynikała wprost konieczność zniesienia języków starożytnych i usunięcia istniejącego w dzisiejszej szkole średniej dualizmu. W następnym wydaniu (1896/7) swojej książki oraz późniejszych rozprawach, zebranych obecnie przez prof. Ed. Sprangera p. t.: „Gesammelte pädagogische Abhandlungen“, ta tendencja staje się coraz bardziej wodnistą, niezupełnie jasną, co zresztą można także powiedzieć o jego poglądach na tę kwestję wyrażonych w „Pädagogik“. W każdym razie jednak zaznaczyć należy, że Paulsen jest większym przyjacielem i zwolennikiem języków nowożytnych niż starożytnych (zwłaszcza greckiego)—z powodów czysto praktycznych oraz także ogólno-wychowawczych. „Przez wyuczenie się obcych języków—powiada—odbywa się rozszerzenie własnej jaźni duchowej poza duchowo-moralne życie własnego narodu, wnikanie w życie duchowe drugiego narodu. Kto rozumie dwa języki, posiada dwie dusze i bierze udział w życiu dwuch dusz narodu“. Lecz nie tylko ten wzgląd przemawia za koniecznością nauki języków żyjących. Znajomość języków obcych pozwala nam lepiej poznać własną narodowość, pozwala nam patrzeć na nią z pewnej wyżyny duchowej, i wiedzie pośrednio do ideału wszelkiego wychowania, t. j. do pogłębienia w nas pierwiastku ogólno-ludzkiego, do wykształcenia naszej *humanitas*. Kapłanami mają być właśnie nauczyciele językow obcych. Jakżeż daleko niestety jesteśmy jeszcze od tego stanowiska! U nas, z powodów politycznych i narodowych, każdy nauczyciel języków obcych żyjących uważany bywa za coś — conajmniej zbędnego.

W szczególności jest Paulsen za zatrzymaniem nauki języka *łacińskiego*, na którym opiera się znaczna część nauk (prawo, medycyna, filozofja); ułatwia

on także naukę języków nowoczesnych, które w większej lub mniejszej mierze z niego wyszły. Co się tyczy greki, to znaczenie jej jest mniej praktyczne a więcej teoretyczne; uważamy ją bowiem za dobry środek historycznego, formalnogo a zwłaszcza literacko-estetycznego wykształcenia. Mimo to jednak sympatja Paulsena niedwuznacznie przechyla się na stronę gimnazjów t. zw. zreformowanych i realnych, w których nauka zaczyna się od języków nowożytnych a kończy się, według wyboru, na starożytnych. Przy nauce języka *greckiego* nie należy zdaniem Paulsena ograniczyć się do samych oryginałów, lecz można czytać także niektóre rzeczy w dobrym tłumaczeniu, gdyż--jak wyżej wspomniałem—znaczenie nauki tego języka polega głównie na kształceniu literacko-estetycznym. Nadają się do tego zwłaszcza wybrane dzieła Platona (np. Symposion, Fedon i inn.), Tucydydesa i Plutarcha, mające ogromne znaczenie wychowawcze. Jest to myśl bardzo oryginalna i ciekawa, gdyż filolodzy z zawodu są radykalnemi przeciwnikami tłumaczeń. Sądzę, iż słuszne jest twierdzenie Paulsena: że „czytanie tłumaczenia (naturalnie dobrego) znaczy dla wykształcenia więcej niż niedbałe kaleczenie języka oryginału“.

W stosunku do zadań i celu nauki *języków nowożytnych* w szkołach średnich zajmuje Paulsen stanowisko, które uważam za racjonalniejsze i bardziej uzasadnione niż to, na którym stoi pedagogika niektórych krajów, np. Austrji i Niemiec. (Jak się rzecz ma w Królestwie—nie wiem.) Władze szkolne tych krajów żądają mianowicie od nauczycieli języków nowożytnych, aby zwracali wyłączną prawie uwagę na biegłość w wyrażaniu się w słowie i piśmie, używali przy nauce wyłącznie danego języka i t. d., i t. d. w mniemaniu, że to jest celem nauki języków nowożytnych

w szkołach średnich. Jeszcze w r. 1911 zająłem w tej kwestji odmienne nieco stanowisko (patrz: „Nauka języka niemieckiego na stopniu wyższym“ w „Muzeum“ 1911, I) wykazując — jak sądzę — dość dosadnie niemożliwość urzeczywistnienia takiego postulatu w naszych stosunkach i jego przesadę. Podobnie twierdzi Paulsen, że zupełnej biegłości przez naukę szkolną nabyć nie można, że to zresztą nie leży w jej zakresie, gdyż nauka języka nowożytnego powinna wprawdzie mieć na względzie i moment praktyczny, w większym jednak stopniu moment ogólno-kształcący i wychowawczy, jakim jest poznanie ducha obcego piśmiennictwa, obcej kultury, a tym samym odpowiednie ocenianie własnej oraz zmniejszenie antagonizmów narodowych tam zwłaszcza, gdzie one zachodzą, jak np. u nas. Paulsen zwraca uwagę na okoliczność, że pobyt w danym środowisku przez krótki czas więcej korzyści praktycznych przynieść może niż nauka teoretyczna choćby najlepsza bez trwałej sposobności do ćwiczenia i używania języka. Do tego celu zdąża także korespondencja uczniów różnych narodowości prowadzona i ułatwiana przez niektóre zarządy szkolne. Nadto wymiana nauczycieli języków nowożytnych, zaprowadzona przez niektóre rządy. Wreszcie także wakacyjne wycieczki uczniów na dłuższy pobyt za granicę, organizowane często np. w Szwajcarji. W ten sposób można bez uszczerbku dla ogólnego celu nauki szkolnej osiągać trwalsze wyniki także w kierunku praktycznego wykształcenia i nabycia większej biegłości w danym języku.

Wygórowane żądania co do nauki języków klasycznych i nowożytnych obniżyły znacznie w najnowszych czasach naukę *propedeutyki filozoficznej*. W tym względzie dzisiejszy system szkolny różni się zupełnie od średnich wieków, kiedy filozofja

i w nauce szkolnej dominujące zajmowała stanowisko. Skutek zepchnięcia tej gałęzi nauk w szkole na plan ostatni jest naturalnie fatalny. Na każdym niemal kroku, tak w życiu praktycznym jak i naukowym, zauważyć można brak logicznego, formalnego wykształcenia, nieznajomość — niekiedy wprost przerażającą — zasadniczych i podstawowych pojęć filozoficznych a w końcu brak pewnego światopoglądu w życiu późniejszym, pociągający za sobą u młodzieży bezkrytyczne oddawanie się jednemu lub drugiemu prądowi filozoficznemu, zwyczajnie temu, który w danej chwili jest najbardziej „modnym".

Jeżeli nadto zważymy, że obecnie tendencja do filozoficznego traktowania nauk objawia się na wszystkich polach życia duchowego, że prawo, medycyna, teologja i t. d. w dzisiejszych czasach bez filozoficznej podstawy nie mają żadnej wartości, zgodzimy się z zapatrywaniem Paulsena, za którym odzywa się zresztą i znaczna część głosów pedagogów, że propedeutyka filozoficzna powinna w szkole średniej zająć jeśli nie pierwsze, to jednak bardzo ważne miejsce. Okruchy z logiki i psychologji, podawane dzisiaj uczniom dwu najwyższych klas (w Austrji np. w 1 godz. w kl. VII, a 2 godzinach tygodniowo w kl. VIII) są wobec ogromu zadań i różnorodności prądów filozoficznych, z któremi człowiek zetknąć się musi, niczym. Gdzież bowiem ma się uczeń przygotować do tego zetknięcia się, jeśli nie w szkole średniej? A jeżeli tak, to nauka propedeutyki w dzisiejszej formie nie jest wystarczająca lecz obejmować musi oprócz zasad logiki i psychologji nadto etykę i historję filozofji.

Historja filozofji, z którą uczniowie stykają się przy nauce literatury polskiej, niemieckiej, historji, historji naturalnej, traktowana krótko, zwięźle lecz sy-

stematycznie nastręcza sposobności do wyjaśnienia zasadniczych kategorji: *materjalizmu* i *idealizmu*, *teizmu* i *panteizmu* (metafizycznych), *empiryzmu* i *racjonalizmu* (z teorji poznania), *hedonizmu* i *energizmu* (etycznych). W ten sposób będzie uczeń po ukończeniu szkoły średniej miał wyobrażenie o najważniejszych kierunkach filozoficznych, co ułatwi mu naturalnie w późniejszym życiu dokładne zapoznanie się z jednym lub drugim a uchroni go często od sofisterji lub niekrytycznego oddania się na pastwę modzie.

Etyka traktowana razem z psychologją operować będzie całym szeregiem przykładów, faktów, zdarzeń z życia szkolnego i społecznego, z lektury i doświadczenia, uzupełniając w ten sposób naukę *religji*, co do której Paulsen sądzi, iż w niej część dogmatyczna powinna zejść na ostatni plan, a na pierwszym powinna stanąć nauka biblijna o charakterze historyczno-egzegetycznym. Wiadomo zaś, że zwolennicy t. zw. „Wolnej Szkoły“ są za tym, aby z nauki szkolnej zupełnie usunąć naukę religji w dzisiejszym pojęciu, a zaprowadzić zamiast niej tylko naukę etyki, pozostawiając praktyki religijne i dogmatykę kościołowi. Paulsen i w tej kwestji zajmuje stanowisko pośrednie.

W ten sposób prowadzona nauka religji stałaby w bezpośrednim związku z nauką *historji*. Cel jej jest według uczonego pedagoga podwójny: ogólno wychowawczy i kształcący. Do pierwszego zdąża przez traktowanie egzemplaryczne wielkich osobistości i zdarzeń, do drugiego przez zdarzenia przeszłości i teraźniejszości celem poznania przyszłości. Z tego wynika, że przedmiotem jej powinno być tylko to, co jest prawdziwie wielkie i znaczne oraz to, co w swoich skutkach jeszcze trwać będzie w rozwoju ludzkości, społeczeństwa, narodu, kościoła. To zaś, co bezpowrotnie minęło, należy wyeliminować, żeby nie przeciążać nie-

potrzebnym balastem uczniów. W nauce historji żąda Paulsen—idąc w tym względzie za ogólnym głosem, domagającym się uspołecznienia nauki historji—akcentowania wiadomości o państwie, społeczeństwie i jego rozwoju, co praktycznie da się najlepiej przeprowadzić przez uwzględnianie podpadających naszej codziennej uwadze wypadków i zdarzeń, objawów czy to sądownictwa, czy ekonomji społecznej, czy ogólno-kulturalnych szczegółów. W ten sposób wiadomości historyczne podawane uczniom będą miały raczej charakter wiadomości ogólno-społecznych, wartościowych dla późniejszego życia jednostki i stosunku jej do różnorodnych zagadnień społecznych, politycznych i narodowych. Głównym jednak warunkiem wydajnej i korzystnej pracy nauczyciela być musi jego zupełny objektywizm, zamiłowanie prawdy, brak partyjności lub narodowego zacieśnienia się w tej lub owej kwestji.

W odniesieniu do innych przedmiotów nie znajdujemy u Paulsena żadnych szczególnych wskazówek poza ogólnie znanemi i stosowanemi przepisami dydaktycznemi. Podobnie ma się rzecz z jego poglądami na wychowanie estetyczne, które uważa za korzystne i kształcące, ograniczając je do nauki rysunków, śpiewu, muzyki i tańca rytmicznego. O najnowszych prądach na tym polu nie wspomina wcale, albo tylko mimochodem. W ten sposób przedstawia się druga część jego „Pädagogik“, t. j. dydaktyka.

IV

Przechodząc do krytyki ogólnej systemu pedagogicznego Paulsena, zauważyć w nim można pewien brak wyrazistości, śmiałej konsekwencji, zamiast której mamy lawirowanie między przestarzałemi poglą-

dami przeszłości a nowemi teraźniejszości. W niektórych częściach pedagogiki ten „złoty środek“ wychodzi jej na dobre, w innych jednak stanowi jej słabą stronę. Okazuje się to najlepiej w stanowisku, jakie Paulsen zajmuje np. w kwestji wykształcenia kobiet oraz t. zw. wychowania seksualnego, na dwuch problemach zatym, co do których wymaga się od każdego teoretyka pedagogicznego jasnej i skrystalizowanej odpowiedzi. Nie daje nam jej wcale Paulsen.

Wychodzi on bowiem z założenia, że z różnicy fizjologicznej i psychologicznej, jaka bezsprzecznie istnieje między rodzajem męskim a żeńskim, wynika także ich różnica poglądów, zajęć i zdolności naukowych. U Paulsena znajdujemy jeszcze takie twierdzenia, które głosił nieraz Rousseau, a u nas np. Hofmanowa, że mężczyzna ma służyć ojczyźnie i państwu, a kobieta domowi, mężowi i dzieciom, że mężczyzna musi brać udział w życiu społeczno-politycznym, kobieta zaś nie powinna posiadać tego udziału, gdyż jej dominium władzy nie sięga poza dom i rodzinę. Wobec tego i *wychowanie*, jakie stosujemy względem chłopców, nie nadaje się bez zastrzeżeń wobec *dziewcząt*. (O koedukacji Paulsen wcale nie wspomina, snać nie uznawał jej). Tymbardziej, że zdolności intelektualne u kobiet są inne niż u mężczyzn. Interes duchowy mężczyzny skierowany jest więcej na ogólności, na pojęcie, prawo; kobiety zaś—na szczegóły, na indywidualności. Kobietą rządzi afekt, mężczyzną objektywny interes. Stąd mało filozofek, matematyczek a więcej literatek i t. d., i t. d. Argumenty, któremi operują dziś wszyscy uczeni przeciwnicy t. zw. ruchu kobiecego, za jakiego zresztą Paulsen uchodzić nie chce. Oświadcza bowiem, że nie ma nic przeciw temu, aby kobiety się kształciły, w każdym razie jednak osta-

teczpym celem wychowania i wykształcenia kobiecego powinna być—dobra matka i gospodyni.

Równie lekko i powierzchownie dotyka Paulsen kwestji wychowania *seksualnego*. Zapewne, że rady jego, o ile dotyczą profilaksy przed zbytnim rozpanoszeniem się namiętności u wychowanka, są dobre, zastosowania godne—lecz nie wystarczające. Paulsen uważa bowiem wychowanie seksualne w szkole za część wychowania moralnego, pod które zresztą bez wątpienia podpada. Dla tego sądzi, że wystarczy w dziecku hodować wstydliwość wbrew zasadzie „naturalia non sunt turpia“, że należy strzec jego życia umysłowego od brudnych wyobrażeń i niemoralnych widoków, (więc walka z pornografją i t. p.), należy natomiast rozwijać i wzmacniać jego popęd do czynu przez zabawy, gimnastykę, sporty i pracę ręczną, a w końcu odwoływać się do jego dumy osobistej, która ma je uczyć panowania nad namiętnościami. O uświadamianiu płciowym w szkole Paulsen nawet słyszeć nie chce, aczkolwiek domagał się go już Basedow. Wystarczy według jego zdania, gdy lekarz opuszczającej mury szkolne jednostce przedstawi niebezpieczeństwo życia seksualnego. Że taki pogląd na sprawę tę dziś jest zupełnie nie wystarczający i poniekąd nawet mylny, o tym wie pedagogika współczesna, która nie może istnieć w oderwaniu od całego rozwoju życia kulturalnego i wskutek tego na każdym prawie kroku potyka się o przeszkody, wynikające z życia i rozwoju płciowego naszej młodzieży. Że kwestja jest nader trudna do rozwiązania dzięki tyluwiekowej, tradycyjnej, fałszywej wstydliwości, dzięki najróżnorodniejszym innym czynnikom wkraczającym w tę sferę, to rzecz zrozumiała. To też mamy prawo żądać, aby jednostki, tworzące systemy pedagogiczne, uwzględ-

niały w nich i tę stronę wychowania a nie zadowalały się kilku komunałami.

I poza tym jednak Paulsen nie uwzględnia całego szeregu zjawisk w pedagogice swojej, któremi zajmuje się pedagogika współczesna, albo też dotyka ich ledwo nieznacznie, bez pogłębienia ich lub rzucenia na nie nowego światła. I tak nie słyszymy u niego nic, albo prawie nic o *wychowaniu społecznym*, które pewien odłam pedagogów uważa za główne zadanie szkoły współczesnej (np. Kerschensteiner, Prüdinger i inn.), a do którego szkoła powinna zdążać środkami, stosowanemi już w szkołach amerykańskich, duńskich, szwajcarskich i t. d. Do nich zaliczyć należy t. zw. gminy szkolne, wprowadzenie osobnej nauki społecznej (Bürgerkunde), ekonomji, praktyczne ćwiczenia społeczne (np. urządzanie sejmów, wyborów), wzbudzanie zainteresowania dla polityki współczesnej, unarodowienie nauki historji i gieografji i t. d., i t. d. To, co Paulsen uważa za wychowanie społeczne, okazuje się niewystarczającym wobec zakresu i celu, jaki stawiają mu niektórzy pedagogowie współcześni. (Zob. *moją* pracę: Wychowanie społeczne w „Muzeum" 1912 I). To jedno.

Po wtóre mamy dziś inny kierunek pedagogiczny, dążący do zamiany dzisiejszej szkoły nauki (Lehrschule) w szkołę pracy (Arbeitsschule). Przedstawicielami tego systemu w Niemczech są Lay, Pabst, Kerschensteiner i wielu innych, którzy, idąc w ślady pedagogiki angielskiej, chcą nauczanie w szkole zastąpić pracą samodzielną uczniów w zdobywaniu sobie pewnego zakresu wiedzy oczywiście pod umiejętnym kierownictwem nauczycieli. Zdobycze praktyczne w tym kierunku poczynione przez szereg szkół amerykańskich, które przytacza np. Pabst w dziele swoim „Moderne Erziehungsfragen" (1911) a które uwidoczniono

na wystawie wszechświatowej w St. Louis (1904) oraz na wystawie higjenicznej w Dreznie (1911), gdzie je sam podziwiałem, wykazują, że postulaty tego systemu nie tylko dadzą się przy odpowiednim poparciu społeczeństwa i rządów urzeczywistnić, lecz że urzeczywistnienie ich jest najbliższym zadaniem reformy wychowania, które w dzisiejszej formie nie odpowiada ani rozwojowi społecznemu, ani ekonomicznemu narodów i ulec musi gruntownej zmianie od podstaw. Na to wskazują również wyniki badań pedologicznych, które w ostatnich zwłaszcza czasach stanowić poczynają osobny konieczny i odrębny dział pedagogiki naukowej.

Pedologja jako część psychologji eksperymentalnej prowadzi do zupełnie nowych punktów widzenia nietylko w wychowaniu w ściślejszym tego słowa znaczeniu ale także w *dydaktyce.* W szczególności sposób dzisiejszego nauczania, polegający głównie na reprodukcji wiadomości otrzymywanych od nauczyciela, nie może się nadal utrzymać, jeżeli ma być mowa o indywidualizowaniu wykształceniu jako składnika wychowawczego. Stąd domagania tworzenia szkół dla bardziej uzdolnionych, stąd żądania zmiany planu nauki i metodyki, zniesienia jednych przedmiotów (np. filologji klasycznej w szkołach średnich) a uwzględnienia drugich, próby zakładania szkół nowego typu o odmiennej podstawie dydaktycznej i wychowawczej, stąd wreszcie twierdzenia, że dydaktyka dzisiejsza mimo znacznego postępu w porównaniu z przeszłością jeszcze nie jest dość uzmysławiająca, a za to pamięciowa i nużąca. (Zob. np. O. *Seinig:* Ueber Methoden für bessere Veranschaulichung im Unterricht, w „Dokumente der Fortschritts“, IX zeszyt 9).

Tych kilka zasadniczych uwag krytycznych nie ujmuje bynajmniej ogólnej wartości systemu Paulsena.

Z całego szeregu przedstawionych w tej pracy poglądów i zasad znanego myśliciela i pedagoga wynika, że oddać one mogą każdemu wychowawcy nieocenione usługi w praktycznym wykonaniu obowiązków nauczycielskich. Nie wynika jednak z tego, aby one były alfą i omegą wszelkiej mądrości pedagogicznej, która nie zadowala się, tak dziś jak dawniej zdobyczami i doświadczeniami przeszłości, lecz śmiało i odważnie kroczy wciąż naprzód na ciernistej drodze, prowadzącej do poznania duszy dziecka. W tym znaczeniu można wiek dwudziesty nazwać z Ellen Key — stuleciem dziecka.

Dr. M. Bienenstock.

Stryj.

Najprostsze badania psychologiczne w szkołach

podała

Dr. Zofja Szybalska.

Pomówić chciałabym o badaniach psychologicznych najprostszych, dostępnych w dzisiejszych warunkach szkolnych przy ograniczonym czasie, miejscu i braku laboratorjów psychologicznych. Chciałabym wsunąć je niejako w plan szkolny, dołączyć do nauki przyrody lub polskiego i tym sposobem rozwijać samoobserwację ucznia, a ułatwić nauczycielom poznanie właściwości rozwojowych dziecka. Że taka autoobserwacja jest dla postępu niesłychanie ważna, nie trzeba chyba dowodzić przy dzisiejszym prądzie przyrodniczego, poglądowego nauczania. Jeśli dziecko ma badać otoczenie, ćwiczyć spostrzegawczość swą na przyrodzie martwej czy żywej, dlaczegoż równocześnie nie ma obserwować siebie w granicach mu dostępnych. Jak dzieci to zajmuje, przekonałam się sama, czy to przeprowadzając podobne ćwiczenie, czy to towarzysząc im. Ten wzgląd pobudzenia myśli byłby bardzo ważnym momentem w dydaktyce, ale nie jest on jedynym. Wiadomo, czym są nasze świadectwa—gołosłowne oceny niejednolitych poglądów na dziecko, którym

brak wszelkiej dowodowej podstawy. Jakże innemi byłyby, gdyby miało się dane rozwoju dziecka w danej chwili—uniknęłoby się wielu mimowolnych niesprawiedliwości, a przyczyniłyby się one do rozwoju wiedzy o dziecku. Nie mamy dotychczas, my zupełnie—inne narody jeszcze nie całkowicie—danych o rozwoju umysłowym dziecka w pewnych okresach czasu; bez takiego materjału niemożliwe właściwie ułożenie racjonalnego rozkładu nauk. Nie mamy także zakreślonych różnic między psychiką dziewczynki a chłopca—dzieci sfer zamożnych, a biednych i wogóle młodzieży różnych środowisk. Praca drobiazgowa zapisek skrupulatnych obserwacji wydaje wdzięczne owoce, dzięki szeregowi pracowników samodzielnych wiedzy przyczynia się do rozświetlenia praw i różnic rozwoju poszczególnych ras i pokoleń. Nauczyciel ludowy na wsi np., który w ciągu kilkudziesięciu nieraz lat przebywa na tym samym miejscu, zna ludzi i wychowuje starszych i młodszych, ileż może zebrać zajmujących szczegółów do stałych dziedziczności pewnych rodzin, rozwoju szczególnych zdolności, czy to do barw, muzyki, czy śpiewu! Materjał taki po kilkudziesięciu latach utworzy podstawę syntezy, jak ludzkość postąpiła w danym okresie.

Przestrzec jednak należałoby ludzi dobrej woli, by w imię dobra nauki spostrzeżenia swoje spisywali dokładnie, z oznaczeniem czasu, warunków, a zebrawszy większą liczbę doświadczeń obliczanie wypadkowe stosowali do przyjętych matematycznych rachunków z uwzględnieniem stałych błędów. Wzory takie podano w dziele: „Aus der Werkstatt der experim. Pädagogik“ Schulzego, str. 14—17.

Ponieważ stan fizjologiczny jest związany ściśle ze stanem umysłowym, zwłaszcza w wieku niedojrzałym, więc też pomiary wzrostu, rozwoju płuc, czaszki

należą do zakresu badań pedologicznych. Są zagranicą, w seminarjach odpowiednie dokładnie wymierzające przyrządy, ale w braku tychże centymetr, waga również wystarczą. Celem dalszym, zakreślonym na pracę zbiorową, będzie wykazanie rytmiki rozwoju w każdym narodzie, porównanie ras pod tym względem. Bliższym—przekonanie się, czy w rozwoju dziecka nie zachodzą jakie przeszkody, któreby należało usunąć. Dotychczasowe badania w Niemczech, prowadzone na dziewczętach, doprowadziły do wniosku, że na rok 14—15 wypada najsilniejsza wybujałość, na 10—11 minimum przyrostu. Różnice między dziećmi bogatemi, a biednemi okazały się większe, niż różnice w rasach. Zatrwożone tym sfery pedagogiczne niemieckie już uderzają do rządu, już myślą o zaopatrzeniu szkoły ludowej w ten sposób, by wyrównywała niedostatki domu i nie dopuszczała do niejednolitości i zaniku sił narodu niemieckiego. Sprawą do zbadania powinnoby być, w najbliższym czasie, czy wstąpienie do szkoły wywołuje powstrzymanie rozwoju fizycznego.

Podstawą poznania wyobrażeń dziecka jest zbadanie sprawności jego zmysłów i zakresu spostrzeżeń zmysłowych. Więc siły wzroku zapomocą tablicy lekarskiej, wrażliwości na barwy przez zestawienie różnych kolorów zebranych, choćby w papierach, węchu i smaku przez zebranie kolekcji zasadniczych podrażnień smakowych i węchowych, słuchu choćby za pomocą metronomu lub zegarka. Wyniki tych badań skrzętnie notujemy, ale równocześnie, i właściwie przed badaniem przez doświadczenie któregokolwiek ze zmysłów, dobrze jest, by dzieci opisały wrażenia zmysłowe, które pamiętają. Więc w jednej godzinie opisują np. wszystkie spostrzeżone barwy, w innej głosy i szmery, to znowu wrażenia węchowe i smakowe. Zauważyć tu muszę, że u dzieci małych nie zajmie to nawet pół

godziny. Zasób ich pojęć jest tak niewielki, że wyczerpią go w ciągu kilku—kilkunastu minut. U dzieci starszych zwłaszcza, gdy rozbudzi się w nich zainteresowanie do poznania zasobu nowych wrażeń, lub też współzawodnictwo, nawet godzina nie wystarcza.

We wszystkich badaniach z zakresu zmysłów zależy na poznaniu progu wrażliwości, a potym na określeniu zdolności rozróżniania. Jeżeli więc weźmiemy krążek z szarego papieru z nalepionym skrawkiem kolorowym, to będzie nam chodziło o to, kiedy dziecko zauważy plamę barwną, przy jak szybkim obrocie—to będzie próg wrażliwości. Gdy przedstawimy barwy o różnym natężeniu, będzie chodziło o spostrzeżenie tej różnicy. Nietylko na barwę zwracamy uwagę, ale też na zdolność oceniania rozmiarów, bryłowatości. Tutaj wzrokowi przychodzi z pomocą dotyk—wtedy wyobrażenia przestrzenne są jaśniejsze. Stąd alfabety ruchome, z patyczków np., mają wyższość nad drukowanemi; modelowanie, rysunek nad pisaniem. Doświadczenia wykazały, że dzieci mają większą wrażliwość przestrzenną niż starsi, stąd wcześnie należałoby korzystać z tej zdolności; chłopcy znowu wyżej stoją w porównaniu z dziewczętami, a różnica nawet jest tak znaczna, że 6-letni chłopak przewyższa 12-letnią dziewczynkę w poznawaniu form przestrzennych; natomiast dziewczynki są górą w wrażliwości na barwy. Znowu to doświadczenie szkół niemieckich przez nas nie wprowadzone, a w metodach rysunkowych nie spożytkowane. Wyższe odczuwanie form przestrzennych u dzieci tłumaczy ich się ruchliwością. Ponieważ więcej potrzebuję ruchu, większe mają dlań zrozumienie. Dlatego wprowadzona w Ameryce metoda rozmachowa w rysunkach dodatnie wydaje rezultaty, później bywa tam dołączany rysunek drobiazgowy, palcowy. O ile wyobrażenia przestrzenne są

dla dzieci przystępne, o tyle wyobrażenie czasu bardzo trudne — i z tym trzebaby się liczyć, zwłaszcza przy rachunkach. Dziecko, które ma swój własny rytm pracy, a zatym zdolne jest do wysiłku, do pracy zbiorowej w szkole, nie może pochwycić odstępu uderzeń metronomowych; chwilę zdoła je naśladować, potym wpada w swój własny rytm. Poznanie rytmiki pracy każdego dziecka i średniej z niej całej grupy byłoby bardzo pouczającym. Wśród nowo wstępujących do szkoły znaleźliby się tacy, którzy do pracy zbiorowej nie są dojrzali, bo nie czują jeszcze rytmu pracy, inni mają swój stały i niezdolni są go przyśpieszyć — takich pośpieszanie, pobudzanie byłoby wprost szkodliwe, niektórzy wreszcie stosują się łatwo do zmiany tempa w pracy, przyśpieszenie wpływa na nich nawet dodatnio, pobudzająco.

Rytm jednostajny jest nawet tak konieczny dla organizmu, że praca prawej ręki wywołuje zmęczenie i lewej. Należałoby zbadać podług ergografu, w jakim stopniu osłabienie występuje i zużytkować niepotrzebnie słabnącą energję, zajmując pracą i lewą rękę, jak to się dzieje w szkołach amerykańskich.

Gdy staje się w klasie przed gromadką dzieci nieznanych, chciałoby się przedewszystkim poznać, jakiemi są te dzieci, co je zajmuje, jakie wiadomości przyniosły, z jakiego są środowiska. Łatwo będzie dzieciom małym przedstawić szereg obrazków, które opiszą, czyniąc spostrzeżenia; można je także zachęcić do rysunku, i to bądź zostawiając im zupełną swobodę, lub też dając im pewne wskazówki; n. p.: narysuj wodę, mieszkanie, ogień. Szkice te nie mogą w początkach znamionować zdolności dziecka, tylko jedynie zasób pojęć zebranych ze środowiska. Popatrzmy np. na obrazek u Schulzego na str. 77 „Aus der Werkstatt der experim. Pädagogik“: jak doskonale maluje się w rysunku świato-

pogląd dziecka hamburskiego z dziedziny rybackiej. Dzieci starsze trudniejsze są do rysunku. Nieprzyzwyczajone, nie mają odwagi wypowiadania się w ten sposób, stawiają sobie wymagania większe, niż mogą dopełnić, dlatego też można się chwycić innego sposobu. Podaje się im więc krajobraz i opowiada się, że nieraz wyobraźnia nasuwa jakąś postać, która łączy się z obrazem; pokazujący już zdaje się widzieć taką osobę, możeby spróbowali ją opisać, jak będzie wyglądać. (Odpowiedź 116 Schulze). Można nawet nic nie poddawać, tylko pokazać obraz i słuchać uwag. Można rzucić wykrzyknik np. przy wyrazistym portrecie: coby ten człowiek powiedział w tej chwili, gdyby usta otworzył. Jeżeli dla dzieci djalekt jest w użyciu codziennym, należałoby go dopuścić dla tym większej bezpośredniości wrażeń.

Przez takie uwagi nieprzygotowane chwytamy dzieci na postrzeżeniach samodzielnych, bezpośrednich, poznajemy ich zamiłowanie. Dla doboru np. obrazów, ozdabiających klasy, byłyby one bardzo ważne. O zbadaniu stanu uczuciowego nie możemy tu jednak mówić, jest to proces zanadto złożony, przytym dzieci niechętnie i z trudnością wypowiadają swe zdania. Zdjęcia fotograficzne, tak niezmiernie ciekawe, zbierane w chwili patrzenia, obliczanie pulsu, oddechu w chwili podniecenia, to już badania, przechodzące możność zakresu szkoły.

W życiu szkolnym najważniejszym jest dział: uwagi, pamięci i asymilacji. Doświadczeń można tu stosować wiele, można je rozszerzać w nieskończoność, sięgając do różnych działów pamięci, czy w zakresie barw, odległości, słuchu i t. d. Żaden z nich nie będzie bez znaczenia, ale przedewszystkim zajmie nas pamięć wzrokowa i słuchowa. Koniecznym warunkiem pamięci jest uwaga. Po zmarszczonym czole dziecka, po wyrazie oczu, twarzy widzimy skupienie lub nieuwagę.

Mimika dziecku pomaga nawet do skupienia, dlatego też nieraz dzieci nienormalne, nie umiejące utrzymywać w karbach swych myśli, skłania się do mimiki. Uwagę dziecka trudno utrzymać. Obejmuje ona bardzo krótką jednostkę czasu, natomiast pamięć jest u dzieci silniejsza, niż u starszych, choć pozornie inaczej to wygląda. Przyswojenie nowych wiadomości zależy od ilości zasymilowanych poprzednio. Im zasób zasymilowanych większy, tym możność większa przyjęcia nowych. U dziecka proces asymilacji jest w nieustannym ruchu, dla tego też nie wszystkie z nowo wstępujących wyobrażeń przyjęte zostają na stałe. Do badania pamięci najlepsze szeregi zgłosek bez znaczenia, ustawione po 6—8. Posłużyć mogą także liczby, słowa zrozumiałe, zdania krótkie z 4—5 elementów, słowa abstrakcyjne, zdanie trudne. Zestawienia takich szeregów znajdą się liczne u Ebbinghausa, znaczny zasób przykładów podaje także Toulouse w „Pedagogie experimentale“. Ebbinghaus przeprowadził tak wielką liczbę doświadczeń, że już mógł wykreślić średnie pamięci. Za minimum przyjął 6 sylab, wystawionych przed oczy na minutę i odczytanych równocześnie. Szeregi zestawione powinny być nie tylko odczytane, ale zawsze pokazane — pamięć wzrokowa jest wogóle silniejsza. Powtórzenie nie powinno następować bezpośrednio, ale między pokazaniem a powtórzeniem powinna nastąpić kilkunastominutowa pauza — przytym zwracać należy uwagę, czy przerwa zapełniona była pracą, czy zabawą i jaki to miało skutek.

Prócz liter, zgłosek posługiwać się można rysunkami niezłożonemi przedmiotów znanych lub rysunków gieometrycznych; można przedstawić rysunek o wielu szczegółach, n. p. rys. 25 u Schulzego, a potym zmieniwszy w nim cokolwiek żądać zauważenia różnicy. Można sugestjować pytaniem n. p. przy

rysunku dziewczynki bez czapeczki, jaką była jej czapeczka, dowiemy się wtedy o sugestywności dzieci, o stopniu asymilacji. Można ułatwiać przyswajanie postawieniem z góry pytania szczegółowego, np. przy obrazie kota: zwróć uwagę na szczegóły odnoszące się do kota jako drapieżcy, lub znowu jako zwierzęcia domowego. Dotychczasowe badania procesów asymilacji wykazały, że chłopcy asymilują prędzej, natomiast dziewczynki przejawiają w odtworzeniu więcej wyobraźni. Pamięć mimo stosunkowo znacznej ilości doświadczeń nie jest ściśle zbadana. Nie mamy materjału do oceny, w jakim wieku dzieci najlepszą mają pamięć, nie wiemy także, jakie wspomnienia i z jakiego okresu najdłużej pozostają w pamięci.

Zapomocą tablic, szeregów pamięciowych, obrazów, wiele wykonać można doświadczeń i zebrać wiele materjału psychologicznego, bo z jednym objawem kojarzy się drugi, jednolitość psychiki uwydatnia się na każdym kroku, oto jedna więcej wskazówka dla pedagogów, by i materjał naukowy układali jednolicie.

Do rzędu tych łatwych, a doskonałych doświadczeń należy na podstawie tablic—kojarzenie. Do słowa rzuconego dzieci dopisują wszystko, co im się przypomina; bujność, twórczość i rzutkość wyobraźni występuje tu na jaw. Kojarzenie można łączyć zresztą prawie z każdym doświadczeniem zmysłowym, np. podając do rozróżniania smaki lub zapachy żądać uprzytomnienia sobie, co staje w danej chwili w myśli.

A wreszcie jakość pracy umysłowej, wytrwałość. Sposoby łatwe podał Kraepelin. Zestawił szeregi liczb dwucyfrowych, które należy dodawać. Co parę minut nauczyciel zaznacza przerwę, po chwilce odpoczynku dalsze obliczanie. Po skończeniu doświadczenia oblicza się czas i błędy. To samo ćwiczenie rozłożone na dnie, po 5 dziennie wskazuje, w jakim stopniu postę-

puje przez tydzień zmęczenie umysłowe, które godziny najkorzystniejsze są do nauki.

Doświadczenia, przeprowadzone teraz w Warszawie na szeregu pensji (wymienione w styczniowym zeszycie „Wych. w domu i szkole“) potwierdziły wyniki niemieckie, że we czwartki znużenie jest największe, w sobotę podniecenie pod wpływem nadziei odpoczynku, w poniedziałek niewytrenowanie, nauka idzie słabiej. Podobnym ćwiczeniem jest kończenie wyrazów w ustępie prozy.

Wszystkim, którzy szukaliby całości psychologicznych doświadczeń do celów szkolnych polecić można doskonałe dzieło: Schulzego: „Aus der Werkstatt der experimentalen Pädagogik“. Bardziej szczegółowe i drobiazgowe z dokładnemi opisami przyrządów jest dwutomowe: Toulouse et Mendouse: „Psychologie experimentale“. Ludziom, stale prowadzącym ćwiczenia pewne pomysły i kombinacje może poddać broszura: Höfler u. Witasek: „Hundert psychologische Schulversuche.

Dr. Zofja Szybalska.

Kraków.

Gramatyka naturalna

w różnicy od tradycyjnej gramatyki analitycznej i jej rola w nauce języka obcego.

przez

E. T. Erdmanna.

„Systematyczny kurs gramatyki w szkolnej nauce języka obcego jest niezbędny“ i „za punkt wyjścia w takiej nauce gramatyki powinno służyć *zdanie*“ — oto dwa znamienne postulaty, przyjęte przez paryski kongres neofilologów w r. 1910.

Oczywiście tradycyjna gramatyka analityczna, rozbierająca i segregująca, nie odpowiada ostatniemu postulatowi, który właśnie powstał wskutego tego, że owa gramatyka, wychodząca od pojedyńczego wyrazu, nie dała i nie da się pogodzić z ogólnie przyjętą *metodą naturalną*, sprowadzającą się do tego, żeby uczyć bezpośrednio *rozumieć wypowiedziane myśli* i bezpośrednio *wyrażać myśli*.

Pozatym, rozbierać i segregować można coś, co nam już jest dane, np. język ojczysty (tak też robili gramatycy aleksandryjscy, twórcy tego systemu) lecz nie język obcy, dla uczącego się jeszcze nieistniejący.

Oto dlaczego ogólnie odczuto i uznano konieczność wychodzenia od *zdania*, jako wyrazu zakończonej *myśli*.

Lecz jest jeszcze inna zasadnicza racja dla której należy wychodzić nie od pojedyńczego wyrazu, jak w gramatyce analitycznej, lecz od grupy wyrazów,

mianowicie ta, że nie pojedyńczy wyraz jest pierwotnym elementem mowy, lecz właśnie *grupa wyrazów czyli konstrukcja.* [1])

Zdanie przedstawia jeden rodzaj konstrukcji, mianowicie taką, która zazwyczaj zawiera czasownik konjugowany.

Stosunkowo rzadko coś zostaje wypowiedziane przez jeden tylko wyraz, np. Tak! Co? Dobrze! a zwykle przez konstrukcję, a jeszcze częściej przez kombinację lub splot dwuch lub kilku konstrukcji.

Formy gramatyczne wyrażają stosunek pomiędzy wyrazami jako członkami konstrukcji i wiążą ją w *jedną całość*; tak że formy tylko w konstrukcji mają rzeczywiste znaczenie.

W każdym języku, zatym, stale się powtarzają następujące elementy:

1) pewna ilość stałych grup wyrazów czyli konstrukcji;

2) pewna ilość wyrazów;

3) pewna ilość form gramatycznych;

4) pewna ilość dźwięków.

Systematyczny kurs gramatyki naturalnej powinien zatym obejmować wszystkie konstrukcje danego języka, w nich wszystkie formy gramatyczne i pewną liczbę zasadniczych wyrazów — wszystko w związku z wyrażaną treścią—a także tablicę dźwięków.

Przytym taki kurs powinien zawierać prócz wzorów—zasadnicze *zadania* na tworzenie analogicznych konstrukcji, gdyż tylko takie cwiczenia są *naturalne;* wszak przyswajanie sobie języka drogą naturalną (np. języka ojczystego) odbywa się drogą analogji.

---

[1]) *Wundt*: Die Sprache II, 309 i d.; *van Ginneken*: Principes de la linguistique psychologique p. 274.

Przerobienie tych ćwiczeń w samodzielnym wyrażaniu myśli jest niezbędną do opanowania materjału i nie może być niczym zastąpione.

Taki kurs gramatyki języka niemieckiego przedstawia moja *„Gramatyka naturalna ilustrowana języka niemieckiego"*.

Układ jej treści według powyższych zasad jest następujący:

Grupy wyrazów czyli konstrukcje.	Wyrazy.	Formy i kategorje gramatyczne.
I (§ 3). Konstrukcja-zdanie na pytanie „co to jest?" („Das ist ein Knecht" lub „Der Knecht ist ein Mensch") w liczb. pojed. i mnog. Poglądowy materjał do podobnych wyrzeczeń dany jest w postaci specjalnych ilustracji.	Rzeczowniki (nazwy rzeczy) pierwotne i pochodne z sufiksami męsk., żeńskie i nijakie; zaimki-rzeczowniki; rodzajniki i ich znaczenie; „ist" i „sind." (Materjał ułożony na zasadzie styczności w przestrzeni).	Pierwsze przypadki l. pojed. i mnog. rzeczowników, zaimków-rzeczowków i rodzajnika. (Zapamiętanie poszczególnych grup ułatwia się przy pomocy ilustrowanych i poglądowych tablic).
II (§ 28). Konstrukcja rzeczownika z rzeczownikiem jako apozycją („Der Baum, eine Pflanze)." Wypadki, niezgodne z polskim, (np. „Ein Glas Wein"). Podstawienie tej konstrukcji zamiast rzeczownika w pierwszej („Das ist ein Baum, eine Pflanze").		
III (§ 29). Konstrukcja-zdanie na pytanie „jaka jest rzecz?" (Der Baum ist grün). Poglądowy materjał przedstawiają podane ilustracje). Podstawienie II konstrukcji zamiast rzeczownika.	Przymiotniki pierwotne i pochodne z sufiksami oraz imiesłowy w formie osnowy. Niektóre zaimki-przymiotniki.	Przymiotnik w stopniu równym i wyższym oraz imiesłowy w postaci osnowy. Niektóre zaimki-przymiotniki.
IV (§ 39). Konstrukcja rzeczownika w I przyp.	Przymiotniki, zaimki i liczebniki porządkowe; wy-	Pierwsze przypadki l. pojed. i mnog. przymiot-

z przymiotnikiem lub imiesłowem jako określeniem („Der grüne Baum“). Poglądowy materjał przedstawiają ilustracje. Podstawianie tej konstr. zamiast rzeczownika w I, II i III konstrukcji.	razy nieodmienne; niektóre zaimki, i przymiotniki oraz liczebniki główne.	ników w stopniu równym, wyższym i najwyższym, imiesłowów, zaimków i liczebników porządkowych.
V (§ 45). Konstrukcja-zdanie na pytanie „co rzecz robi (robiła)?“ („Der Vogel fliegt“). Materjał poglądowy do podobnych wyrzeczeń jest dany każdemu w jego wyobraźni, mianowicie, szeregi następujących po sobie czynności. Podstawianie konstr. II lub IV zamiast rzeczownika.	Czasowniki pierwotne, pochodne i złożone (z akcentowanymi i nieakcentowanemi prefiksjami). Materjał ułożony na zasadzie poglądowości wewnętrznej.	III osoba Präsens i Imperfekt Indikativ czasowników wszystkich konjugacji w l. pojed. i mnog.; II i I osoba. Zapamiętanie oddzielnych grup (np. „klas“ mocnych czasowników) ułatwione jest przez ułożenie czasowników w postaci „serji“.
VI (§ 61). Konstrukcja wyrazu (czasownika, przymiotnika, przysłówka, rzeczownika) z jego uzupełnieniem czyli dopełniem (por. § 2):		
A)—z przysłówkiem.	Przysłówki pierwotne, pochodne i złożone—sposobu, miejsca i czasu. One stanowią materjał do podobnych wyrzeczeń.	Przysłówek, przymiotnik w formie osnowy w stopniu równym i wyższym jako przysłówek; imiesłów w formie osnowy jako przysłówek.
B) (§ 65). Konstrukcja czasownika wird, hat lub ist z dopełniającym go imiesłowem. Materjał przedstawiają powyższe „serje“ czasowników.		Imiesłów I i II. „Złożone formy“ czasownika i ich znaczenie.
C) (§ 73). Konstrukcja wyrazu z dopełniającym go rzeczownikiem w IV, III, II lub I przyp. Wypadki, niezgodne z polskim są o ile możności powiązane w poglądowości. Frazeologja dopełnień w IV przyp.		IV przypadki, III i II, l. pojed. i mnog. rzeczowników (w grupach na podstawie tablic), przymiotników i zaimków.

D) (§ 120). Konstrukcja wyrazu z jego przyimkowym dopełnieniem. Frazeologja dopełnień przyimkowych.	Przyimki. Podstawowe przestrzenne znaczenie każdego właściwego przyimka jest przedstawione graficznie.	Kategorja przyimka właściwego i niewłaściwego.
E) § 154). Konstrukcja wyrazu z dopełniającym go wyrazem, mającym moc orzekającą (t. j. z bezokolicznikiem, z przymiotnikiem lub imiesłowem w postaci osnowy lub z rzeczownikiem w I przyp.). Gotowy materjał do podobnych wyrzeczeń z dopełnieniami (A do E) stanowią głównie serje.		Infinitiv Präsens. Infinitiv Perfekt.

Wszystkie te wypadki (A do E) uczący się może jeszcze rozwijać, dopełniając w nich jakiś wyraz lub podstawiając zamiast czasownika konstrukcję IV lub II.

Konstrukcje - zdania (V, III, I) (§ 180), wyrażające za pomocą zmiany trybu czasownika lub szyku wyrazów udział uczucia mówiącej osoby.	Zaimki i przysłówki pytajne.	Imperativ. Konjunktiv. Konditional. Formy zaimków pytajnych.

Gotowy materjał do podobnych wyrzeczeń stanowią „serje".

VII (§ 200). Konstrukcje z jednorodnych części zdania lub z jednorodnych zdań połączonych spójnikiem	Spójniki współrzędne— właściwe i przysłówki spójnikowe.	Kategorja spójnika.

Materjał do podobnych wyrzeczeń stanowią „serje" i ilustracje.

VIII (§ 203). Konstrukcja wyrazu z uzupełniającym go wyrazem o niedostatecznej treści, uzupełnionym przez całe zdanie „poboczne."	Wyrazy podporządkowujące-spójniki i zaimki. Wyrazy współwzględne (correlativa).	Wyrazy podporządkowujące. Formy zaimka względnego.

Materjał do podobnych wyrzeczeń przedstawiają głównie „serje"
Obok zdań „pobocznych" podane są— gdzie to jest możliwe—ich ekwiwalenty w postaci dopełnień, mających moc orzekającą (VIE).

Stosując ten system od kilku lat całą wagę w szkole średniej kładę na zapamiętanie wzorów oraz na ustne i piśmienne wykonywanie przez uczących się wskazanych w kursie zadań. Ustne ćwiczenia odbywają się chórem (np. na IV konstr.: klasa powtarza po mnie, patrząc na ilustrowaną tablicę I, 1, a: „Ein alter Wirt—ein junger Knecht—ein schwarzer Hund—ein hoher Tisch“ i t. d.. potym to samo w licz. mnogiej: „alte Wirte—junge Knechte“ i t. d.). Prowadzenie takich ćwiczeń chórem ma znaczenie nieocenione: zmuszają wszystkich do *czynnego* udziału, do uwagi, dają silne wrażenia słuchowe i ruchowe, sprawiają klasie zadowolenie. Ćwiczenia piśmienne — domowe (wszystkie w jednym kajecie z wskazaniem paragrafu kursu) i klasowe—mają charakter *samodzielnych ćwiczeń w wyrażaniu myśli* [1]) a nie tłumaczeń lub uzupełniania brakującej końcówki wyrazu.

Załączone tablice ilustracji [2]) do grup rzeczowników pierwotnych do użytku szkolnego mam w dużych rozmiarach (zrobione na obstalunek), co jednak nie jest niezbędne; ilustracje te mają wielkie znaczenie psychologiczno-dydaktyczne: umożliwiają, żeby uczeń mówił konstrukcje I „das ist ein Wirt“ i t. d., lub III „der Wirt ist alt“ i t. d., lub IV „der alte Wirt“ i t. d., lub VI „Ich sehe einen Wirt“ i t. d. *naturalnie*, t. j. wyrażając rzeczywistą myśl, opisując coś; a po drugie są one najlepszym środkiem mnemotechnicznym; np. na I tabl. grupa 5 — są wyobrażone na jednej ilustracji *wszystkie* rzeczy, których nazwy męskiego rodzaju mają w licz. mnogiej-*er* i „Umlaut“

---

[1]) *Schweitzer:* Methodologie des langues vivantes, Paris, Colin, 1903 p. 18; polskie wydanie Lwowskie 1911, str. 18.

[2]) Ilustracje są skomponowane i wykonane przez uczni, są zatym wyrazem tego, jak te rzeczy się ułożyły w ich wyobraźni.

uczeń nie potrzebuje zatym wykuwać szeregu „wyjątków“ a przypomina sobie tylko ową ilustrację.

To samo da się powiedzieć o „serjach“ czasowników, które znalazły u mnie najszersze zastosowanie. Graficzne przedstawienie pierwotnego znaczenia każdego przyimka i stopniowe przechodzenie do zwrotów przenośnych również umożliwia każdemu opanowanie tego trudnego działu w nauce języka.

Kurs ten, obejmujący wszystkie właściwości języka niemieckiego [1]) nie powinien być rozpoczynany wcześniej, niż w klasie III; przy jednej godzinie tygodniowo może on być skończony w ciągu lat trzech (kl. III, IV i V).

Na podstawie mojej praktyki mam wrażenie, że prowadzi on uczących się do opanowania języka drogą najbardziej ekonomiczną, t. j. przy najmniejszej stracie czasu i sił.

To jest zarazem cechą jego naukowości, jakoteż to, że przedstawia on całokształt, *system wzorów i ćwiczeń*, który nie może być zastąpiony przez żaden jakkolwiekbądź metodyczny „Lesebuch“ czy „Sprachbuch“; w ostatnim oddzielne zjawiska językowe są zawsze traktowane przygodnie, porozrzucane po różnych miejscach i pomieszane ze sobą, tak że on i w najlepszym razie daje zawsze tylko pomieszany materjał językowy.

Dla tego też i najskrajniejsi zwolennicy „reformy“ (np. Wendt) zgodzili się na przytoczony na początku postulat, że systematyczny kurs gramatyki jest niezbędny, lecz zarazem na to, że kurs ten ma być nie analityczny, a syntetyczny, naturalny.

E. T. Erdmann.

---

[1]) Patrz recenzję w *Muzeum* 1911, XI.

Zasady kształcenia etycznego

przez

Andrzeja Baumfelda.

Wystarczy choćby chwilę jedną wniknąć głębiej w tok umysłowości współczesnej, aby dojść do przekonania, że przeżywa ona okres poważnych przemian, że dąży ku nowemu jakiemuś wykrystalizowaniu, ku zajęciu nowego jakiegoś stanowiska wobec głównych zagadnień bytu, wszechświata i człowieka. Nie jest to jeszcze w całości tak wyraźne, abyśmy się mogli w określeniu tych dążeń obejść zupełnie bez owego niewyraźnika „jakiś“, a na jego miejsce postawić bezwzględnie jasne i mocne cechy określające. Jednakże pewne momenty stałe dadzą się już—choć to niewątpliwie dopiero początek procesu—wytknąć i dzięki nim uzyskać możemy oświetlenie niejakie otwierającej się przed myślą naszą drogi. Oto przesila się i przełamuje wiara i ufność bezwzględna w górującą nad wszystkim rolę *intelektu*, osłabia się dotychczasowy absolutyzm doświadczenia naukowego lub raczej *rozszerza się jego zakres* na zjawiska pozamaterjalne, a stąd zmienia się w niejednym i narzędzie empirji i jej dotychczasowa metoda.

Trudno mi tutaj szerzej rozwodzić się nad zagadnieniem, które czytelnicy znajdą rozwinięte w współ-

czesnej literaturze filozoficznej. Ale też i zarazem trudno o nim zupełnie nie wspominać w chwili, kiedy mamy zamiar poznać się bliżej z poglądami pedagogicznemi Foerstera.[1]) Należy sobie koniecznie uprzytomnić *ścisły związek dążeń wychowawczych z podłożem ogólno-filozoficznym*, inaczej bowiem pedagogika mogłaby się nam wydać zależną od chwilowego zapatrywania tego lub innego autora. Prawda, że szkoła, t. j. siedlisko nauczania i wychowania, zamyka najczęściej drzwi swoje przed nową ideą i bodaj najdłużej przechowuje u siebie strzępy dawnych poglądów na świat i człowieka. Jest w tym pewna zasada słuszna. Materjał, jakim jest w danym wypadku młodzież, delikatnością swoją i czułością nakazuje niewątpliwie ostrożność. Niemniej, takie oddalenie się od opanowujących życie prądów, wytwarza szkodliwy *rozdział między szkołą a życiem*, osłabienie w opuszczających szkołę zdolności rozeznawania i znalezienia się pośród dążeń i myśli, do których nie zostali odpowiednio przygotowani.

Stąd za wielką musimy poczytać zasługę każdy w tym kierunku wysiłek teoretyków i praktyków pedagogji. Jest on zresztą doniosłym przejawem i znamieniem gotujących się w całej umysłowości przemian.

Ale tu refleksja się nasuwa poważna. Jeśli, jak powiedziano wyżej, dążenia owe ogólne same przez się nie dość są jeszcze wyraziste, czy pedagogicznym jest odzwierciedlenie ich w wychowaniu? W odpowiedzi

---

[1]) *Dr. W. Foerster. prof. filozofji na politechnice i uniw. w Zurychu. Wychowanie człowieka, książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów, z trzeciego wyd. niem. tłum. W. Osterloff. Nakład Geb. i Wolffa. Warszawa, Lublin, Łódź i t. d. 1913*). (*8-ka str. 624+VIII*)

należy zaznaczyć, że, choć nie wszystko da się w tworzącej się przyszłości uchwycić dość jasno, są w niej przecież zasady zupełnie wyraziste i to właśnie te, które są natury *wychowawczej*. To mianowicie pewna, że okazały się zgoła niewystarczającemi sposoby i drogi dotychczasowego kształcenia, oparte na powadze intelektualizmu i kultury techniczno-przyrodniczej. Coraz bezwzględniej już się dziś odrzuca dawniejszy system wpajania masy wiadomości, „meblowania głowy“ i pojmuje się, że szkoła obowiązana jest dać rzeczywiste *do życia przygotowanie*.

W tym jednak miejscu rozchodzą się jeszcze drogi pedagogów, nawet najbardziej zmianom przychylnych. Za często się dziś jeszcze główną wartość życia widzi w t. zw. sprawności, w bystrym rozeznaniu się w dzisiejszych warunkach społecznych — i to zarówno w kierunku wytwórczym jak spożywczym — i w odpowiednim ich dla swego celu wyzyskiwaniu. Na dnie, u źródła takiej tendencji wychowawczej jest zasada przyrodnicza „walki o byt“. A więc uzbroić jednostkę, opancerzyć wszystkie jej władze, oko zaostrzyć, mięśnie zestalić, całą naturę przyszłego człowieka w jeden przetopić grot—ku walce bezwzględnej i zwycięskiej! Ponadto — olbrzymie w ostatnich czasach postępy techniki, a stąd oszałamiające umysł ludzki opanowanie sił przyrody, stały się również ważną dla nowoczesnego wychowania wskazówką. Młodzież już w szkole winna się do tej władczej przygotowywać roli.

Jedno i drugie, razem wziąwszy, dało początek ważnym nowościom w dziedzinie wychowania szkolnego, zwróciło uwagę pedagogów na *stronę fizyczną* ucznia, wprowadziło do szkoły ćwiczenia gimnastyczne, sporty i t. p. Ale do tej pory jeszcze nie zdołało to wytworzyć jednolitej myśli pedagogicznej, nie stało

się rzeczywistą przeciwwagą intelektualizmu t. j. metody gromadzenia wiadomości, która ciągle jeszcze jest uznaną powszechnie drogą do t. zw. wykształcenia ucznia.

Otóż dzieło prof. Foerstera wychodzi przedewszystkim z krytyki wskazanych wyżej, a tak przez wielu odczuwanych wad dzisiejszych systemów wychowawczych. Powstało ono ze świadomego przeciwstawienia się pedagogice intelektualnej z jednej strony, a z drugiej wyłącznym dążnościom fizyczno-wychowawczym. Autor raz jeszcze w dziele tym podejmuje doniosłe zagadnienie, poruszone już w pracach poprzednich („Szkoła i charakter“ — „Etyka płciowa i pedagogika“), a oparte na zasadzie kształcenia człowieka przez oddziaływanie na jego *wolę*. Ona to jest źródłem wszelkiej pracy nad charakterem, ona prowadzi w głąb, ku *człowiekowi wewnętrznemu*. Zapewne, intelekt odgrywa tu rolę ogniwa przewodzącego, pośredniczego, o tyle, że uczeń musi się *dowiedzieć* od nauczyciela o drogach, kształcących wolę, o sposobach współżycia z ludźmi, o wzorach, ku którym winien dążyć i t. p. Ale przecież nikt nie powie, że skoro dla wysłuchania muzyki niezbędny jest organ słuchowy, tedy działa ona na nas i przyswaja się nam nietylko przez ucho, ale i w uchu.

Prof. Foerster słusznie się tedy zastrzega przeciw poglądowi, że „wykształcenie moralne stanowi produkt poboczny oświaty intelektualnej“, uważając go za wynik „wielkiego złudzenia XVIII-go wieku, że oświata ludowa znaczy to samo, co umoralnienie ludu“. —

Zasadnicze stanowisko Foerstera da się ująć w 3 punkty główne:

1) „Kultura nowoczesna w rdzennej swej istocie jest przedewszystkim kulturą techniczną“. Wszystko

w niej i w związanym z nią wychowaniu skierowane jest ku wzmocnieniu i opanowaniu „natury zewnętrznej“ człowieka.

2) Jednak rzeczywistą „kulturą jest podporządkowanie wszelkich potrzeb indywidualnych potrzebom duchowym życia, panowanie człowieka nad naturą własną“. I dalej: „Nie znaczy to, że należy lekceważyć znaczenie reform zewnętrznych“, a tylko trzeba je wszystkie podporządkować temu, „co najwznioślejsze i najważniejsze“, trzeba „w ośrodku myślenia“ postawić „staranie o duszę ludzką“. Prof. F. czyni tu—zdaniem moim—bardzo przenikliwą uwagę, że nawet kultura techniczna obejść się bez kultury wewnętrznej człowieka nie może, że „wymaga coraz subtelniejszego współdziałania wszystkich sił życia“, albowiem bez nich grozi jej zanik i zastój.

Z tych dwuch założeń wysnuwa się główny na dziś obowiązek szkoły i wychowania. A zatym:

3) Szkoła musi „mieścić w swoim programie kształcenie charakteru i uświadamianie etyczne“. Doskonale autor uzasadnia przytym potrzebę tego kształcenia tym, że mnóstwo ludzi w życiu późniejszym doznaje rozbicia nie przez brak wiadomości i umiejętności, lecz dlatego, że „brak im najelementarniejszej mądrości w obcowaniu z ludźmi,—najprostszego uzdolnienia do panowania nad sobą,—lub że nie zwrócono zawczasu uwagi na fatalne skutki ich nawyknień,—albo też że wdrożyli się w powierzchowne myślenie o rzeczach, doniosłych w skutkach“. Zwracam uwagę na to, że w przytoczonych tu zdaniach zawiera się zarazem cały plan nauczania moralnego, który więc obejmuje obowiązki: a) wobec bliźnich, b) wobec siebie i c) wobec zagadnień i istnień wyższych.

Zanim zastanowimy się nad metodyką owego kształcenia charakteru, podkreślimy tu jeszcze, że choć

autor domaga się *oddzielnego* w szkole traktowania tej gałęzi wiedzy, na woluntarystycznym pierwiastku opartej, jednak widzi w niej zarazem węzeł, wiążący wszystkie inne „przedmioty" szkolne *w jedną całość.* Nie jest to więc pomnożenie balastu szkolnego, a przeciwnie wysnucie *syntezy wychowawczej*, ukrytej w najgłębszych wartościach człowieka. „Charakter jest jednością, zatym wszelkie kształcenie wielostronne, bez skupienia sił duszy w jednym przenikającym wszystko *ideale życiowym* wiedzie nieodwołalnie do zatracenia charakteru". Temi słowy, śmiało rzec można, Foerster stawia się w rzędzie wszystkich wybitnych teoretyków pedagogji. Istotnie, to jedno tylko może szkoła wybrać, jeśli się nie chce stać bezużytecznym, ba gorzej, szkodliwym ciałem społecznym. To jedno—ideał życiowy, czyli taki, który z życia wyrasta, z głębin się jego podnosi, ale też i który jednocześnie życie to podźwiga za sobą wzwyż, uszlachetnia je—„śle blask, blask bierze i blask ma za gońca"...

Podany wyżej plan uświadamiania etycznego w szkole sam w sobie nie zawiera jednak nic nowego. Zawarty w dziale Foerstera „rzut oka na próby i doświadczenia moralno-pedagogiczne w różnych krajach" (Ameryka, Anglja, Francja, Szwajcarja) wykazuje, że pod tym względem nigdzie nie ma różnic zasadniczych. Natomiast istotnie odrębną jest w tej dziedzinie *metodyka* nauczania, której też autor największą część dzieła poświęca. Odrębność jej wynika zresztą wprost z zgoła odmiennego pojęcia przez Foerstera samej moralności. Nie chodzi tu bowiem o jakieś abstrakcyjne nakazy, przepisy, narzucające się już dziecku z siłą, która krępuje swobodny rozwój. Właśnie ten zarzut najważniejszy czyni Foerster dotychczasowemu nauczaniu moralnemu, w szkole, w domu i kościele, które—z ogromną słusznością — uznaje „za cał-

kiem niedostateczne pod względem metodycznym: Istnieje w nim jeszcze zbyt wiele męczącego *kazania moralnego*, za dużo *tendencji*, za dużo liczenia na *chwilowe wzruszenie*"...

Podkreślamy wytknięte przez Foerstera wady metodyczne, ponieważ one nam już teraz pozwalają stwierdzić, że Foerster w swoim uświadamianiu etycznym *nie jest moralizatorem*. Albowiem moralizowanie wtłacza zazwyczaj młodą duszę w ramy, których ona sama bynajmniej sobie nie zakreśla, przeciwko którym więc ze wszystkich sił swoich bunt podnosi. I otóż to jest ważna różnica między stanowiskiem moralizatorów, świeckich czy duchownych, a zasadą Foerstera: Iż tamci bunt taki uważają za przejaw sił złych, antyspołecznych czy szatańskich, Foerster zaś, wprost przeciwnie, znając głębiej duszę dziecięcą, powiada, że „w rzeczywistości dziecko *zdrowe* buntuje się z całej duszy przeciw skromności i porządkowi, przezwyciężaniu się i ofiarności, a nawet tam, gdzie działają wybitne siły naturalne w kierunku etycznym, cechami postępowania się niesforność i kaprys."

Wobec tego—budzi się pytanie—czyż nie odpowiedniej byłoby rozwijać dziecko dalej w kierunku owych zdrowych i naturalnych pierwiastków? Ale ktokolwiek głębiej się kiedy wpatrzył w bieg własnego życia wewnętrznego, kto wniknął w sens życia i myśli najdostojniejszych w ludzkości twórców, ten na pytanie owo (jeśli je wogóle zada) odpowiedź ma gotową. *Trzeba* się łamać z naturą własną, *trzeba* przezwyciężyć pierwotne w sobie siły i ująć je wolą żelazną, jeśli się chce naprawdę pójść dalej i wyżej, jeśli się chce to, co w nich jest istotnie nawet zdrowego, włączyć w harmonję pełnie-człowieczego rozwoju. Dlatego cel i ideał etyczny jest rzeczywiście tak *trudny*, tak wiele chłonący wysiłku i dlatego rzadko się komu

udało go osiągnąć w pełni, jeśli się od najwcześniejszych lat nie zaprawiał do tego „trudu nad trudy“ (jak go Słowacki nazywa). Słusznie więc uważa Foerster, że na tak trudną, nieraz naturalnemu pędowi sprzeciwiającą się drogę i pracę nie można wprowadzić młodych, jak rumak ognisty rwących się na swobodę umysłów samemi tylko kazaniami lub przykładami ludzi podniosłych. Nawet bowiem stawianie szczytnych wzorów działać może różnie, a często dość sprzecznie z zamierzonym celem. Dziecko w podanym wzorze uzna szczytność, równocześnie jednak wyczuje zbyt wielką między sobą a nim odległość; niezwykłość postaci i jej cnót wyda mu się możliwą do osiągnięcia również tylko w warunkach nadzwyczajnych.

Głęboka ta uwaga nie znaczy jednak bynajmniej, że należy zaniechać stawiania wybitnych przykładów. Owszem, Foerster wprowadza je także, ale na tle metody jego każda z owych postaci wyrasta z realnego gruntu życiowego, na którym rosną też wydarzenia i dążności słuchającego dziecka. To jest *pierwsza doniosła cecha metody* Foerstera. Buduje ona „most do *indywidualnego zakresu życia i myśli dziecka*“, t. j. dany sposób postępowania przenosi „konkretnie do świata motywów dziecięcych“, iż „przez skojarzenie z życiem codziennym zlewa się on z naturalnym działaniem dziecka i kierunkiem jego woli“. W świetle tej zasady porusza się treść całego dzieła. Niepodobna tu wymieniać wszystkich, tak licznych w książce przykładów, ilustrujących metodę ową, zaznaczę tylko, że rzadko budzą się przeciwko nim jakiekolwiek wątpliwości, tak są dobrane bystro i szczęśliwie. Autor pokonywa trudność przyswojenia młodzieży (niemniejszą zresztą dla dorosłych) zasady z Kazania na Górze o zaniechaniu odwetu. Przytym i tu i w innych wypad-

kach wskazuje *drugą* niemniej ważną zasadę metody swojej: „W wychowaniu nie chodzi wcale o to, żeby koniecznie zmienić charakter wrodzony. Przeciwnie, wychowawca korzysta z tego wrodzonego charakteru, mianowicie w tym znaczeniu, że jedne pierwiastki jego uzbraja przeciw innym. Ażeby wywołać pożądany akt woli u dziecka zapomocą danego szeregu czynników wewnętrznych, należy go w ten sposób przedstawić i w ten sposób przełożyć na sposób działających w dziecku czynników, że jego wykonanie *nie wyda się represją, lecz zwiększonym produktem sił naturalnych*“.

A zatym, jeśli dziecko ma się czegokolwiek wyrzec, do dopiero doszedszy do poznania, że wyrzeczenie to doprowadzi je do upragnionego męstwa, że przez nie zyskuje istotną odwagę, skupia w sobie na przyszłość siły i t. p., wreszcie że tylko drogą ofiarnego panowania nad sobą wytwarza w sobie prawdziwe piękno. Tu muszę zaznaczyć, że *sztuka i piękno* grają w całej metodzie Foerstera doniosłą rolę. Świecą one w samym jej sercu i jasnym blaskiem swoim odbierają uświadamianiu etycznemu związaną z nią zazwyczaj ciężką ponurość. Dzięki nieraz bardzo artystycznym przypowieściom i porównaniom, któremi Foerster prowadzi uczniów w głąb zagadnień moralnych, muszą oni niewątpliwie w pewnym momencie ujrzeć, jak niezmiernie piękne są na drodze ich życia wyrastające cele etyczne. Oto np. pokazuje dzieciom klomb róż w marcu, kiedy jest tylko „czarno namierzwionym nasypem, z niebardzo miłemi zapachami i gołemi szarawo-zielonemi krzakami“ — i potym, tenże klomb w lipcu, kiedy już „cały ogród przepaja cudnym zapachem“. I każe podziwiać dzieciom, jak „cudownym sztukmistrzem jest taki krzak różany, który potrafi z nawozu wytworzyć różę! Z ciemnego, brud-

nego państwa ziemi umie wyciągnąć soki dla barw i zapachów, które nie zdradzają najlżejszego śladu swego pochodzenia". A teraz zastosowanie do sztuki przeobrażania, którą powinni osiągnąć ludzie: „oblicze nasze winno stać się kwieciem różanym. A naszym państwem ziemnym jest życie. A przeznaczeniem duszy naszej jest wywołanie takiego przeobrażenia i troszczenia się o to, żeby wszystko, co się nam wydarza w życiu, zmieniło się rzeczywiście w kwiecie miłe i pachnące" i t. d., i t. d.

Jestem głęboko przekonany, że takie *łączenie głębokich tajemnic wewnętrznych z pięknem w przyrodzie i sztuce* musiałoby dać wyniki najlepsze. Nie mogę o tym pisać obojętnie. Tymbardziej, że dotychczasowy sposób traktowania wielu zagadnień z tej sfery, opatentowany z jednej strony dogmatyzmem, a z drugiej pozytywistyczną obojętnością, uważam za poważne źródło licznych i ciężkich szkód moralnych, popełnianych bezkarnie na bezbronnie wrażliwej duszy dziecięcej!

Sztuka więc i piękno łączą się tu z religijnością, czyli najwyższą formą życia duchowego. Ale łączą się tak, jak się łączyły w samym niegdyś twórcy, w jedność wewnętrzną, w której żadna strona nie służy drugiej, albowiem obie w jednym są natchnieniu. I dlatego Foerster zastrzega się, że mówiąc o roli sztuki w rozwoju etycznym nie ma na myśli wskazywania tendencji lub samej tylko „myśli przewodniej"; raczej rola ta polega na tym, że „artysta jest wieszczem, a jako taki, pojmuje realność głębiej i dokładniej... skutkiem intensywności własnego swego życia wewnętrznego..." Należy więc otoczyć dzieci twórczością artystów, o rzeczywiście wysokim poziomie duchowym, a jako takich autor wymienia słusznie malarzy średniowiecza i wczesnego renesansu,

nie kładąc tu zresztą żadnych ograniczeń obowiązujących.

Zdaniem moim, stosunek ten do twórczości artystycznej nadaje metodzie Foerstera szczególną cechę *swobody*. Niema w niej moralizowania, a niema i pedanterji. Sam zaznacza, że przykłady i porządek omawianych kwestji nie powinny wiązać nauczyciela, że jedynym dla niego źródłem i prawem winno być *samo życie*, potrzeby indywidualne, otoczenie, charakter nawet miejscowości. Tylko tą drogą da się uzyskać główny w całej metodzie środek wychowawczy, t. j. *dobrowolną czynność samodzielną* ze strony dziecka, w kierunku ideałów etycznych. Dlatego w pogadankach z młodzieżą starszą, uwzględnia nawet te poglądy, z któremi się stanowczo różni, a do których młodzież ta—czy to dzięki panującemu nastrojowi czy własnym upodobaniem—szczególną przywiązują wagę. Tak więc czasem powoła się nawet na Nietszchego, z całą bezstronnością mówi o nim jako o człowieku dostojnym i czystym, ale stanowisko myśliciela zbija, jako abstrakcję, która nawet w własnym jego życiu wewnętrznym nie znajduje uzasadnienia. Całe bowiem uświadomienie etyczne sposobem Foerstera prowadzi właśnie ku opuszczeniu swego „ja“ osobistego, ku rozszerzeniu osobistości jednostkowej drogą współczucia, opieki i miłosierdzia. „Tajną pomoc niesie często słaby silnemu“—oto zasada, którą Foerster stawia i umacnia przeciwko hasłu: „W walce o byt — słabi niechaj giną“. Prawdziwa męskość, prawdziwa wyższość duchowa roztacza zawsze opiekę, ma w sobie uczucie niemal macierzyństwa, (które autor pięknie rozważa i ilustruje).

Na tych założeniach opiera się i *teorja kary* Foerstera. Wysuwa on tu przedewszystkim (przeciwko Spencerowi) działanie na naturę wewnętrzną, poszu-

kiwanie w niej przyczyn postępków ucznia, z mniejszym zwróceniem uwagi na skutki zewnętrzne. Również ważnym tu czynnikiem jest uzyskiwanie zgody karanego, t. j. poznanie z jego strony, że tą a nie inną drogą nastąpić winna ekspijacja czynu. Naturalnie, że wszelkie środki gwałtowne i barbarzyńskie potępione są stanowczo, a przegląd dążeń pod tym względem we wszystkich krajach cywilizowanych stwierdza jednomyślną zgodę w kierunku usunięcia bata ze szkoły. [1]) Nie znaczy to bynajmniej, iżby Foerster dażył do wytworzenia w człowieku dorosłym i dziecku jakiejś osłabiającej czułostkowości. Przeczy temu wszystko, co powiedziano wyżej o charakterze mocy, na władaniu sobą opartej, a nadto autor sam raz oświadcza wyraźnie, że nawet bezwzględne postąpienie z opornym uważa za nader pożądane, o ile tą drogą tylko uzyskać można zastanowienie się nad brakami natury swojej. Tak w życiu często katastrofa bezlitosna staje się błogosławionym źródłem opamiętania się i poprawy.—

Dzieło „o Wychowaniu człowieka“ pisane jest z wielką powściągliwością, z podziwienia godnym „opanowaniem własnej natury“. Jak gdyby autor chciał dać wzór stosowania za najważniejszą przez siebie uznanej zasady. Sam, bezwzględnie i głęboko religijny, nie wysuwa w planie swoim na czoło idei i dążeń religijnych. W przedmowie zastrzega się stanowczo przeciwko łączeniu go z temi, „którzy w życiu

---

[1]) Nie od rzeczy tu będzie wspomnieć, że (jak pod wszystkiemi innemi) tak i pod tym względem, opierając się na jakiejś wzmiance gazeciarskiej, fałszywie informuje się u nas publiczność polską, że w Anglji i Ameryce nie wstydzą się kary cielesnej w szkole i z całym cynizmem ośmiela się społeczeństwu apostołować tę rzekomą wyższość „silnych“ narodów.

i wychowaniu pragną *zastąpić* religję czystą moralnością". W książce zaś troska jego pod tym względem przebija się tylko w rozdziale, gdzie ostro krytykuje dzisiejszą metodę nauczania religji. W paru poza tym miejscach przypisuje wielką wagę w wychowaniu moralnym treści i symbolom religijnym. Powściągliwość swoją tłumaczy tym, że chodzi mu o podniesienie poziomu moralnego poza wszelką wyznaniowością. Niemniej i z przedmowy i z książki samej — widoczna, że wychowanie moralne uważa jakby za szczebel, podnoszący duszę ku religijności. Wszędzie zaś, we wzorach i przykładach, u szczytu stawia nadludzką postać Chrystusa, przybliżając ją niejako w ten sposób całej, nawet bezreligijnej ludzkości.

Sprawa to wielce doniosła, pielęgnowanie w duszach młodych uczucia religijnego, *odzyskiwanie* go w czasach dzisiejszych. Tym bardziej należałoby ją rozpatrzyć oddzielnie, nie przy sposobności omawiania nawet takiego dzieła, które całkowicie — *poza literą*— owiane jest czystym duchem religji. I tym bardziej jeszcze, że ja osobiście podzielam najzupełniej stanowisko Foerstera, wynoszące, ponad wszystkie w tej dziedzinie zasady i prawa, najwyższy wzór Chrystusowy.

Zresztą, nie wyczerpałem wszystkich jeszcze nasuwających się dzięki książce Foerstera zagadnień, chodziło mi bowiem tylko o dotknięcie najważniejszych, oświetlających charakter dzieła i o wprowadzenie czytelników w *poważne studjum* samego autora. Tym, którzy nie będą się mogli ze stanowiskiem jego zgodzić, muszę przytoczyć słowa jego, przeciw Nietzschemu skierowane: „...siły wewnętrznej nie można nigdy rozpoznać rozumem. Kto nie ogarnia i nie spostrzega jej przez doświadczenie wewnętrzne, dla tego

pozostanie ona niczym. I gdyby nawet rozpaliła miljony serc i miljony burz uspokoiła, do niego to wcale nie przemówi“.

*

Wolałbym tu zakończyć, ale obowiązek sprawozdawcy każe mi jeszcze zwrócić się do tłumacza książki. Dawno już podobnego przekładu nie miałem w ręce! Prawda, że tłumaczy się u nas najczęściej byle jak, ale takiego okazu lekceważenia treści i formy dzieła dawno już chyba nie mieliśmy! Gramatyka pogwałcona, zwroty żywcem z niemieckiego przeniesione, zdania bez połączeń i przeciwstawień, słowa lecą na siebie, potrącają się i przewracają, tworząc najokropniejszy w świecie zamęt. Musiałbym drugie tyle napisać, ile tłumacz, żeby to wszystko wykazać i uzasadnić. Ograniczę się więc tylko do wymienienia najjaskrawszych wytworów tego oryginalnego języka:

„Apetyt jego... wzrośnie tak, iż stanie się i t. p. A przez to *wyzuwa serce swoje* z miłosierdzia“... (sc. apetyt wyzuwa serce swoje... str. 105). „A gdy *jedno z was z bogatego domu* ciśnie o ziemię“... (=und wenn eins von euch... str. 106). „*Nasienia*“ (l. mn. str. 107). „Rozwijać się *z energiczną siłą żywotną*“ (str. 107). „*Wielki tłum*“ (= grosse Menge str. 110). „*Kwestję tę nie* należy stawiać“... (str. 143 i tak w bardzo wielu miejscach po *nie* acc). Ale proszę, przytoczę cały okres, niech mówi sam za siebie: „Etyczna nauka o życiu, dostarczanie takiego doświadczenia, któreby koncentrowało człowieka w tym, co jest najważniejsze, i wskazuje na to, co podrzędne, jako na takie, i rozstrzyga o całym przyszłym losie, to jest najważniejszym rodzajem pracy nad oświatą ludu, która jest potrzebna dla naszej kultury, nietylko dla niewierzących,

ale i dla wychowanych w wierze, przecież nie mogą rodzice nigdy wiedzieć, czy dzieci ich z dzisiaj na jutro nie utracą wiary“ (str. 157). I zaręczam, że to wzór stylu całej książki, nie wyjątkowy okaz! Dalej: „... w *książce przez* Mabilleau“ (str. 174. im Buch von...) Wogóle tłumacz idzie w wierności swej względem oryginału tak daleko, że każde niemal „*von*“ jest dla niego „*przez*“, a każde „*zu*“ oddaje przez „*do*“. Tak nawet „Wille zur Macht“ znaczy „*wola do mocy*“, w który to sposób tłumacz poprawia wszystkich dotychczasowych tłumaczów Nietszchego.—„*Szkoła samej wiedzy*“ (str. 181). Oczywiście mamy i „*pojedyńczego* nauczyciela“ (str. 185). Niektóre zwroty budzą podejrzenie, że tłumacz, nie zastanawiając się nad treścią, przekładał słowo za słowem i oczywiście wypisał — nonsens. Np. co to jest „zestawiające i niezależne omawianie“ (na lekcjach, str. 185)? Albo: czyż znaliśmy dotąd wyrażenie: „*śledzić w tył*“ (swe spostrzeżenia, str. 192)?! Stale użyte: „*w dubelt*“ (znaczyć ma: podwójnie, np. str. 222). Forma nieosobowa stale wyrażona przez 3. os. l. mn. wywołuje szereg niedorzeczności, np.: „Może sądzicie, iż to się przyda *oplotkowanym?* Przecież oni o tym nie wiedzą, *plotkują o kimś zaocznie*“ (str. 215).

Nie można dość ostro potępić takiego *wandalizmu* wobec tak poważnego dzieła! Odpowiedzialność spada przedewszystkim na wydawców. Tłumacz bowiem mógł niejedno na 630 stronnicach przeczyć. Ale poważnej firmie wydawniczej nie wolno puszczać w świat takiego wykoszlawienia językowego. Tym bardziej, że druga połowa książki jest znacznie lepsza i że zatym (jak widać) staranna korekta nie jest niemożliwością.

Ale cóż, kiedy stosunek tłumacza do najgłębszych zamierzeń autora okazuje się równie niedbałym i lekceważącym. Foerster daje nam pracę swoją, *rze-*

czywistą pracę, w której żadne twierdzenie nie jest bez obszernych uzasadnień i komentarzy. Czytamy je, rozważamy, pracujemy razem z autorem. Ale oto odnośnik i—„nie należy stosować ostatnich uwag autora do naszych stosunków“—albo: „należy przyjąć z pewnemi zastrzeżeniami“ — albo: „a jednak autor żąda od przyrodnika ciągłego odbiegania od swego przedmiotu na rzecz etyki, a ze szkodą dla ścisłości wykładu i skupienia umysłowego ucznia“—wszystko to *przypiski tłumacza!* Więc cóż to jest?! W przypiskach parowierszowych, tonem wyższości rozstrzygającej, *polemika z autorem!* Drobne ukłócia, utarczki podjazdowe! Nie mielibyśmy nic przeciw temu, gdyby tłumacz wszystkie swoje wątpliwości i różnice, które mu się przy tłumaczeniu nasunęły, zebrał, uzasadnił, opracował i w poważnym studjum krytycznym do dzieła samego dołączył. Ale tak? W przypiskach, tonem autorytetu?! Nawiasem mówiąc, kwestja uwzględniania cech etycznych w wykładzie poszczególnych nauk pojęta jest przez Foerstera właśnie jako owa jedność ideału życiowego, wiążącego poszczególne przedmioty w wyższą całość. I nie ze szkodą ścisłości i skupienia, bo przeciwnie, w celu tym większego zainteresowania ucznia pomyślane są owe—od czasu do czasu zresztą—rozważania związków etycznych w materjale intelektualnym. Ale oto autor wyjaśnia szczegółowo, że nowoczesną, nerwową sztukę uważa za nieodpowiednią dla dziecka i dla celu swego wychowawczego. I znowu odnośnik i: „Sprawa do zbadania dla znawców sztuki i psychologów dziecka. (!) *A priori* sądząc, realistyczna sztuka nowoczesna, najodpowiedniejsza jest dla dziecka“. Znów „przyp. tłum.“, sformułowany w tonie niewiadomo jakim!

Nie dość na tym. Dzieło Foerstera tchnie wysokim duchem moralnym. Przypiski tłumacza zaś paro-

krotnie zwracają się z ukrytą „Schadenfreude“ przeciwko Niemcom, ba, przeciw dzieciom niemieckim, konstatując np. apodyktycznie, że dzieci niemieckie są mniej od polskich ugrzecznione, że w Niemczech „policzek“ (Ohrfeige) stanowi nawet kares, że wśród nauczycieli niemieckich rozpowszechniony homoseksualizm i t. p. Dobre to w dziennikach, choć też nie w tym duchu, w jakim się to podaje, ale tu, w przypiskach do takiej książki, robi wrażenie wprost niesmaczne.

Poruszamy całą tę sprawę obszerniej, bo zawiera ona zagadnienie doniosłości ogólniejszej: kwestję *tłumaczeń* i stosunku *tłumacza do autora*.

Andrzej Baumfeld.

Oceny i sprawozdania.

Marjan Falski: „Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku, Ali i Zosi“.

Imię p. Marjana Falskiego jest już znane w literaturze podręcznikowej warstwom zamożnym dzięki ułożonej przezeń „Nauce czytania i pisania“, której dalszy ciąg stanowi wydana obecnie „Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku, Ali i Zosi“. Mimowoli nasuwa się porównanie obydwu książeczek. Przedewszystkim uderza kontrast. W „Nauce czytania i pisania“, wydanej bardzo starannie, ilustrowanej barwnie, znać nietylko metodę, ale myśl głębszą w każdym przykładzie, w najdrobniejszym szczególe opracowania. Musi rzucić się w oczy, że się ma do czynienia nie z byle makulaturą podręcznikową w rodzaju lichych utworów p. Kędzierskiego i w. inn., ale z ulubionym dziełem zdolnego autora, wypieszczonym w myśli przez lat szereg. To też Elementarz Falskiego, cokolwiek można rzec przeciw niemu, jest szeregiem pomysłów oryginalnych i trafnych. Zresztą szkoda występować przeciwko niemu z najdrobniejszym zarzutem, ze względu na szacunek dla myśli twórczej i dla niewątpliwego talentu autora. Gdyby p. Falski po Elementarzu nie napisał ani jednego słowa, jużby zasłużył w zupełności na miano utalentowanego pedagoga. Niestety, szkoda, że p. Falski nie zdołał powstrzymać rozpędu literackiego. A więc, po pierwsze, wystąpił wielce niesympatycznie przeciwko „Mojej Książeczce“, dostrzegając w niej rzekomo falsyfikatu swego Elementarza, co robiło wrażenie reklamowania się bez względu na cudzą cześć. Obecnie wydał „Pierwszą czytankę dla dzieci“, o której się nie da nic powtórzyć z powyższych po-

chwał dla Elementarza. Może tłumaczy się to tym, że „Nauka czytania i pisania" jest pracą bardziej zbiorową, do której ładnego wydania przykładali starań przy odpowiednim podziale ról poza p. Falskim pp. Brynkówna, Małkowska, Rembowski i Kostecki, „Czytanka" zaś jest tworem p. Falskiego bardziej indywidualnym. Może wprost Elementarzowi poświęcił więcej staranności i entuzjazmu. Dość, że „Czytanka" w przeciwstawieniu do barwnej „Nauki czytania" jest blada, i mimo łączności w treści opowiadań obydwu książeczek dalszym ciągiem Elementarza się nie wydaje i być, wątpię, czy może.

Sądzę, że wszystkich, którzy cenili w Elementarzu konsekwentne przeprowadzenie pewnej metody, najbardziej uderzyło w „Czytance" zupełne jej zarzucenie. Po tym, jak w „Nauce czytania" p. Falski bardzo był ostrożny w doborze wyrazów i każdy nowy podkreślał i uwydatniał, należało się spodziewać, że i w „Pierwszej Czytance", kiedy przecież dzieci czytają jeszcze nieświetnie, stopniować będzie materjał do czytania, podając wprzódy wyrazy krótsze, bez trudnego zbiegu spółgłosek. Przytym elementarze i książki do czytania powinny mieć na względzie nie tylko wprawę w poznawanie liter, ale też staranne i stopniowe wzbogacanie zasobów językowych dzieci. Troska o to przebija w Elementarzu, nie znać jej wcale w „Czytance": pojęcia nowe nie są odpowiednio uwydatniane, wyrazy trudniejsze niekoniecznie są powtarzane aż do czasu ich przyswojenia przez ucznia. Takie stopniowanie materjału leksykalnego i pojęciowego w książkach dla dzieci rzeczą jest wprawdzie nader trudną i wymaga obok talentu pisarskiego fachowej wiedzy pedagogicznej i pola doświadczalnego. Ale książka p. Falskiego mogłaby stanowić pierwszy krok po tej drodze, lecz go nie stanowi, i nie przoduje pod tym względem literaturze dla dzieci.

Co się stało w „Czytance" z pismem ręcznym, do którego odczytywania p. Falski przyzwyczajał dzieci w Elementarzu? Więc czy ta kaligrafja była metodą, czy może pomysłowym, lecz przypadkowym kaprysem? Można było się spodziewać, że p. Falski uczy dzieci czytania podług pisma ręcznego w tym między innemi celu, ażeby unikały pisania literami drukowanemi. Ale jeżeli w „Czytance" odczytywanie pisma ręcznego jest porzucone, to jak teraz dzieci uczą się pisania literami drukowanemi, ażeby je

później zapomnieć, tak samo u p. Falskiego nauczą się czytania liter pisanych, ażeby je później tak samo zapomnieć. Zdaje mi się, że z punktu widzenia metody Elementarza Falskiego jest błędem, że w „Czytance“ nie podano ani jednego wzoru pisanego. Należało dalej je wprowadzać, stopniując ich trudność.

Drugim podstawowym rysem Elementarza Falskiego jest metoda nauczania tak zwana analityczna („look and say“), tak że autor zaczyna naukę czytania nie od liter i ich składania, lecz od poznawania z ogólnego kształtu całych wyrazów i rozkładania ich już potym na głoski poszczególne. Metoda ta w stosowaniu praktycznym wymaga dużo umiejętności, ponieważ analiza dla dziecka znacznie trudniejszą jest, niżeli synteza. Dziecko w pracy najprędzej pragnie osięgnąć rezultat, w imię celów odległych pracuje bez zajęcia i nuży się rychło. Składając litery, otrzymuje wyraz, czyli wedle siebie coś, rozkładając wyraz, otrzymuje poszczególne głoski bez znaczenia, czyli wedle siebie nic. Z tą psychologją uczącego się dziecka koniecznie potrzeba się liczyć. Niestety, w tej formie, w jakiej metodę analityczną stosuje p. Falski, raczej utrudnia naukę czytania. Autor do analizy wyrazów poznanych przez dziecko z ogólnego wyglądu zabiera się zbyt prędko, już na str. 8-ej, gdy szkoły amerykańskie znacznie dłużej stosują pokazywanie dzieciom wyrazów całych. Wreszcie analiza u p. Falskiego (jak i w szkołach amerykańskich) nie wyłącza syntezy, i już na str. 13 „Nauki czytania i pisania“ dzieci składają z liter poznanych przy analizie nowe wyrazy. Wobec tak szybkiego tempa nauczania analiza u p. Falskiego jest tylko krótkim stadjum przygotowawczym do właściwej metody książki—syntetycznej. Doświadczenie przekonywa też, że tak przeprowadzona metoda nie posiada nawet tej zasługi, że mechanicznie, sama przez się uniemożliwia sylabizowanie. Nawet mając w ręku „Naukę czytania i pisania“ p. Falskiego, trzeba z nim walczyć usilnie i nie zawsze skutecznie. Bo on właściwie rozwinął nieco tylko stary sposób Promyka poznawania litery z wyrazu, podpisanego pod obrazkiem.

„Nauka czytania i pisania“ p. Falskiego stanowi pod wielu względami próbę udoskonalenia dawniejszych metod. Niema tu wyrazów dla dziecka niedostępnych, a podawanych dla przykładu, jak różne hufce, hamulce i harce

z dawnych elementarzy, lecz widnokrąg pojęć dziecka rozszerza się powoli, stopniowo i rozumnie. Treść, pozbawiona urzędowej moralizacji, jest obrazowa, i całość, utrzymana w odpowiednim a przez swoją prostotę oryginalnym tonie, tchnie poezją. Niestety, obce są zalety powyższe treści „Pierwszej czytanki o Janku, Ali i Zosi“.

Są to przeważnie podsłuchane rozmowy rozpieszczonych dzieci z dorosłemi, którzy się niemi bawią. Dzieci widzą pobłażliwy uśmiech, którym są witane, i chętnie wygadują różne niedorzeczności z kokieteryjną miną, wiedząc, że każda będzie nagrodzona życzliwym śmiechem albo pogłaskaniem po główce za pomysłowość. „A czy Ala i Mania same zbierają poziomki w lesie? Nie, nie same. Pomagają im przy zbieraniu Papulinka i Dreptalka. A któż to jest Papulinka i Dreptalka? Ala i Mania twierdzą, że to są ich „powietrza“. Te „powietrza“ to są wymyślone przez Alę i Manię dziewczynki. Jedna z tych dziewczynek nazywa się Papulinka, a druga Dreptalka. Ala i Mania wszędzie zabierają ze sobą Papulinkę i Dreptalkę. Nawet przy obiedzie siadają zawsze na brzegu krzesełek, żeby zostawić obok siebie miejsce dla Papulinki i Dreptalki. Nic więc dziwnego, że zabrały je także ze sobą do lasu na poziomki“.

Albo są to naśladownictwa niemądrych bajeczek, tworzonych na poczekaniu przez bawiące dzieci bony lub freblanki, których dzieci słuchają chętnie w braku lepszej strawy duchowej. Oszczędzę czytelnikowi cytat: cała książeczka napisana jest mdłym stylem powyższego wyjątku. Albo są to podsłuchane zabawy dziatwy rozpieszczonej, gdzie operują chętnie wyrazami niezrozumiałemi, wyjętemi z mowy dorosłych (liczbami, nazwami kolorów i t. d.), gdzie bawi się najczęściej w samych siebie. Takich opowiadań o Janku, Ali i Zosi, w których właśnie dzieci czytające siebie widocznie mają poznać i swojemi imionami zastąpić, jest najwięcej. Troski *o rozwój dziecka* nie znać w całej książeczce nic a nic, cała stanowi mdłe i ogłupiające pieszczenie się z dzieckiem na wzór wierszyków z malowankami, jakiemi co gwiazdka obdarzają zamożniejsze pieszczochy różni mniej wybitni poeci, nie usiłując rozszerzać widnokręgu umysłowego małych czytelników. Jeżeli zaś p. Falski z poza niego nieraz wychodzi,

to nie dobiera dość ostrożnie w przeciwstawieniu do Elementarza nie tylko treści czytanek, ale i poszczególnych wyrazów. Zapomina, że takie „powietrza“ zmyślić może jedno dziecko, drugie zaś zmyśli sobie zupełnie co innego i „powietrzy“ nie zrozumie. Dzieci, biorąc w ręce pierwszą czytankę, zakres pojęć mają nader ciasny, rozwijać go i pomnażać należy stopniowo i wybrednie.

Dlatego też dla mnie osobiście nierównie większe znaczenie od kwestji metody analitycznej lub syntetycznej w nauce czytania ma uwzględnienie przez treść książeczek sfery społecznej, do której użytku autor swoje utwory pedagogiczne przeznacza. Inny jest widnokrąg pojęć wieśniaka, niż mieszczucha, inny u dorosłego analfabety, niż u dziecka i t. d. Elementarze i czytanki powinny różnić się przedewszystkim przeznaczeniem. „Nauka czytania i pisania“ przez p. Drzewieckiego zwraca się do dzieci sfer wykształconych, mały elementarz Promyka ma na celu naukę dorosłych z ludu wiejskiego, „Moja książeczka“ uboższe dzieci miejskie, „Nauka czytania i pisania“ Falskiego prawdopodobnie zamożne sfery prowincji lub prowincję przynajmniej z letnisk znające. Ale dla kogo jest przeznaczona „Pierwsza czytanka?“ Tu jest i tramwaj i poziomki, pociąg i grządka, fontanna i sadzawka, zabawy miejskie i balonik. Jaki wiek ma na względzie p. Falski? Sądzę, że dzieci ośmio—dziewięcioletnie są za mądre na to, by się zaciekawić naiwnym szczebiotaniem „Czytanki“, znów dzieci pięcioletnie, które może zbyt autor zabawiałby pomyślnie acz bez pożytku, nie znają szkoły, o której tyle prawią powiastki. Lecz główną wadą „Czytanki“ są właśnie powiastki, bezbarwne, mdłe, nieodpowiednio zilustrowane i zupełnie nietreściwe. Czyż należy rzeczywiście zajmować dzieci przedewszystkim niemi samemi, czynić z nich bohaterów ich książki? Mamy pewne pod tym względem doświadczenie: nic tak nie zanudza w książce francuskiej Néroud a Delacroix, jak właśnie opowiadania o Janku, który odrabia lekcje, ściele łóżko, je obiad, i t. d., i t. d., jak u Falskiego. Wyobrażam sobie pierwszą czytankę dla dzieci, jako zupełnie pozbawioną opisów, zupełnie oderwaną od codziennego życia dzieci, która, wychodząc z zakresu pojęć im dostępnych, stopniowo rozszerza ich widnokrąg za pomocą porywających i barwnych opisów epickich, prostym

a silnym stylem wyłożonych, a nie złożoną z opisów lalek o ślicznych niebieskich oczach i połamanych przed rokiem nogach lub zgoła o „powietrzach“. Dla dzieci ludu taką właśnie potężną rzecz stworzył Tołstoj po rosyjsku. Gienjusz nauczyciela szkoły Jasnopolańskiej wiele powinien nauczyć autorów elementarzy. Pierwszą i główną zasadą powinno się stać nie traktowanie dziecka, jako bezradnego i głupkowatego, lub zabawnego tłuścioszka, co woli Falski, ani jako do wszystkiego złego skłonnego grzesznika, co wolą moralizatorzy czytanek dawniejszych, ale liczenie się z obliczem duchowym człowieka—dziecka. Pamiętać powinni tedy, że dopiero wówczas książka dla dzieci może być stosowaną, kiedy i przez dorosłych z zainteresowaniem jest czytana, jak Defoe, Becher-Stowe i Tołstoj. I literatura polska w ręku fachowca dałaby wystarczający materjał do ułożenia odpowiednich czytanek.

Wł. Jurgis.

KRONIKA.

Z Sekcji filozoficzno-psychologicznej.

Kolejne posiedzenia sekcji, poświęcone studjom kantowskim odbyły się pod kierownictwem dr. Fl. Znanieckiego w dn. 7 grudnia r. ub., 11 i 25 stycznia i 8 lutego. Referaty odczytywali: p. St. Sterlinżanka (o estetyce trenscendentalnej), p. Przedborska (o kategorjach), p. J. Dicksteinówna (o transcendentalnym wywodzie pojęć rezsądkowych), p. Drogoszewski (o analityce zasad). Po referatach rozwijała się dyskusja, przyczym nasuwało się zgromadzonym tyle punktów do rozwagi, że całkowita treść referowanych ustępów Kanta nie zawsze mogła być wyczerpana. Podniesiemy tu kilka zaledwie kwestji, co do których toczyła się szczególniej ożywiona wymiana zdań.

Tak np. niektórzy z obecnych dopatrywali się oznak błędnego koła w systemie, który za punkt wyjścia obiera aprioryczność twierdzeń matematycznych, w dalszym zaś ciągu uzasadnia możliwość owych twierdzeń apriorycznością oglądu przestrzeni, jako warunku poznań naszych nie i matematycznych. Zdaniem przewodniczącego pozorna sprzeczność da się rozwiązać przez rozróżnienie zależności poznawczej i realnej wspomnianych dwu pierwiastków. Komentarze do kantowskiego poglądu na przestrzeń pociągnęły za sobą rozważania ze współczesnego stanowiska kwestji idealności lub realności przestrzeni. Według jednych pochodzenie wyobrażenia przestrzeni jest empiryczne i związane wyłącznie ze zmysłem wzroku (dla niewidomych wyobrażenie to nie istnieje); przestrzeń tedy jest tylko pewną właściwością. Inni natomiast utrzymywali, że i dla niewidomych przestrzeń istnieje w kantowskim znaczeniu, jak forma i warunek uporządkowania przedmiotów.

Oś rozważań stanowiła zawsze dla uczestników zebrań natura kantowskiego rozumu i rola umysłu w tworzeniu świata pojęć. Każda kwestja kazała wciąż powracać do tego źródła poznań w systemie autora „Krytyki czystego rozumu". „Czysty" rozsądek przedewszystkim nie jest rozsądkiem w znaczepsychologicznym. Jeżeli popeł-

niamy błędy w rozumowaniu to właśnie dla tego, że nie jesteśmy czystym rozumem. Wprawdzie czynności myślowe, doprowadzające do fałszywych wyników są z natury swej logicznemi, lecz uwarunkowane są szczególnemi okolicznościami podmiotowemi.

Nasuwa się tu zagadnienie prawdy i błędu. Jakkolwiek cecha, zgodność myślenia z samym sobą jest zasadą formalną, nie orzekającą nic o przedmiocie myślenia, to przecież w obszerniejszym znaczeniu we wszelkim poznaniu należałoby właśnie oznakę wewnętrznej zgodności uznać za naczelną rękojmię, gdyż piorwotny materjał doświadczalny dopiero po opracowaniu rozsądkowym staje się przedmiotem doświadczenia. Inaczej, łączność i konsekwencja poznań jest poznaniem istotnym.

Powracamy tedy znów do zagadnienia, czym jest rozsądek i jaka jest jego rola w procesie poznania i jego wynikach. Elementy rozsądkowe są obecne nawet w naszych wrażeniach, i wyodrębnienie czynników oglądu z jednej strony, z drugiej rozsądku jest tylko sprawą abstrakcji w celach analizy. Już na najniższym stopniu spostrzegamy działanie umysłu, jako siły porządkującej chaos czuć i wrażeń i narzucającej rzeczywistości na formy ujmowania. Te aprioryczne formy ujmowania — to kategorje. Są one tedy formami wiązania szczegółów, dostarczanych przez zmysły. Ponieważ w rozsądku spoczywa źródło tej siły syntetyzującej, Kant tedy, pragnąc objąć analizą całe pole badania i wyczerpać całkowity zasób naczelnych pojęć, według których podporządkowane jest doświadczenie, za punkt wyjścia obrał sądy, w sądach bowiem umysł objawia swą czynność, t. j. swą moc syntezy. System sądów dostarczył zatym ostatecznego układu kategorji.

Zajmując jednak krytyczne stanowisko względem wywodów Kanta, należy uznać, że myśl ludzka musi wprawdzie operować kategorjami, ale tych dostarcza historyczny rozwój nauki i myśli. Są kategorje (np. substancja), bez których nauka (w pewnym przynajmniej stadjum) istnieć nie może, o realności zaś zasad stanowi poprostu sam fakt istnienia nauki. Wynika przecież stąd, że kategorjom nie podobna przypisywać tak absolutnego znaczenia, jak to czynił Kant, i że lista ich nie może być zamknięta. W kształcie komentarza do powyższych twierdzeń wyrażono między innemi tę myśl, że np. kategorję przyczyny należałoby, jako nieprzydatną, usunąć z zakresu badań humanistycznych. Czy tak jest, sprawozdawca nie chce o tym wyrokować.

***

Nowe rozporządzenie.

Inspektor szkół ludowych rewiru częstochowskiego rozesłał w tych dniach do wszystkich nauczycieli pow. Częstochowskiego i Łaskiego okólnik treści następującej:

„Na zasadzie art. 14 imiennego ukazu Cesarskiego do senatu rządzącego z d. 30 kwietnia 1905 roku wykład religji inowierczych wyznań prowadzony jest w języku ojczystym uczniów. W szkołach niższych język ojczysty uczniów określają osoby, zarządzające temi szkołami, a i w innych szkołach—naczelnik danych uczel-

ni — na zasadzie faktycznych danych, znajdujących się w jego rękach.

„Dla określenia języka ojczystego, którym uczniowie zwykle mówią w domu, wyżej wymienione osoby zwracaja się ustnie lub piśmiennie do rodziców lub opiekunów, sprawdzając w razie potrzeby ich twierdzenia zapomocą osobistej rozmowy z niemi lub uczniami. Wszelkie wątpliwości w tej kwestji rozstrzygają: inspektor szkół ludowych, naczelnik dyrekcji lub kurator okręgu.

„Uwaga: Jeżeli osoby, wykładające religję wyznania inowierczego w szkole, nie władają językiem ojczystym uczniów (naprzykład litewskim i inn.), to wykład powinien być prowadzony w języku państwowym.

„Niniejsze rozporządzenie ministerjum oswiaty o wykładzie religji inowierczej w języku ojczystym przesyłam panu w celu ścisłego i dokładnego wykonania, stosownie do rozporządzenia naczelnika łódzkiej dyrekcji naukowej z d. 10 stycznia 1913 r. za Nr 26081 i kuratora warszawskiego okręgu naukowego z d. 19 listopada 1912 roku za Nr 36916.

Inspektor *A. Jachontow.*
(*Kurjer Warszawski.*)

Charakterystyka dziecka. Towarzystwo badań nad dziećmi ogłosiło nowy, z kolei ósmy, kwestjonarjusz w sprawie charakteru dziecka.

Podajemy go poniżej wraz ze wstępem objaśniającym.

„Opracowany przez nas kwestjonarjusz ma na celu pobudzić rodziców i wychowawców do zdania sobie sprawy z najogólniejszych cech charakteru dzieci, z któremi mają do czynienia, a następnie do nakreślenia wizerunku psychicznego dziecka; charakterystyki takie dadzą nam poznać główne typy dzieci w różnych okresach życia, odmienne już nie pod względem poziomu inteligiencji, lecz pod względem objawów uczucia i woli. Osobom, które tę pracę podejmą, pozwolimy sobie udzielić rad następujących:

1. Podstawą charakterystyki powinna być dłuższa, przynajmniej kilkotygodniowa *obserwacja* dziecka. Dziecko, którego charakter chcemy poznać, w ciągu tego czasu powinno stanowić dla nas główny przedmiot myśli. Powinniśmy z nim często obcować, rozmawiać swobodnie, bawić się; nadto powinniśmy obserwować je z daleka, kiedy o tym nic nie wie, podczas jego zabawy z rówieśnikami. Wszystko, co spostrzeżemy w związku z którymkolwiek pytaniem kwestjonarjusza, notujemy tego samego dnia wieczorem (nie w obecności dziecka) w osobnym dzienniku —do samej zaś charakterystyki według kwestjonarjusza przystępujemy dopiero wtedy, gdy w notatkach tych mamy dostateczny materjał, aby na każdy punkt odpowiedzieć.

2. Notować należy jak najdokładniej wszelkie objawy zewnętrzne uczuć i woli: wyraz twarzy (zmiana rysów w danych okolicznościach) ruchy, słowa wyrzeczone, (jak najdosłowniej) faktyczne zachowanie się dziecka; słowem starać się o dokładny opis zdarzenia, które nam odsłoniło pewną cechę charakteru dziecka.

3. O ile chodzi o dzieci starsze, należy nadto zbierać dokumenty piśmienne, np.: listy, wypracowania, w których dziecko wyraziło pewne określone uczucia i popędy, np.: ambicję,

egoizm, współczucie, uczucie narodowe, społeczne, religijne i t. p.

4. Niezależnie od własnych obserwacji należałoby zebrać pewne informacje od innych osób, zajmujących się dzieckiem, np.: rodzice zwrócą się do nauczycieli z zapytaniem o zachowanie się dziecka w szkole; wychowawcy zaś szkolni, przeciwnie, poproszą rodziców o udzielenie swych uwag co do usposobienia charakteru dziecka i jego zachowania się w domu. Gdyby pomiędzy opinją rodziców a nauczycieli zachodziły pewne różnice, należy starać się o zbadanie przyczyny tej sprzeczności, (dlaczego dziecko jest innym w domu i w szkole.).

5. W odpowiedzi na kwestjonarjusz szczerej i objektywnej prosimy o ile możności unikać ogólników, lecz podawać fakty wraz z towarzyszącemi im okolicznościami.

6. Odpowiedzi pisać można na czystej stronie kwestjonarjusza, nie przepisując pytań, lecz oznaczając je tylko numerami. Odpowiedzi obszerniejsze można nadsyłać oddzielnie.

7 Odpowiedzi prosimy przesyłać pod adresem: *Polsk. Tow. badań nad dziećmi* (Warszawa, Żórawia 28 m. 3).

Charakterystyka dziecka.

1. *Szczegóły osobiste.* Płeć, wiek, zawód rodziców, miejsce pobytu, miejsce wychowania (dom rodzicielski, dom obcy, internat szkolny). Ilość rodzeństwa starszego i młodszego. Czy rodzice żyją? oboje lub jedno?

2. *Ogólny rozwój fizyczny.* Wzrost i waga. Stan zdrowia. Jakie ważniejsze choroby dziecko przechodziło, i w jakim wieku?

3. *Usposobienie dziecka.* Czy dziecko jest wrażliwe lub obojętne? prędkie lub powolne? wesołe lub smutne?

4. W jaki sposób objawia się w dziecku miłość własna? (egoizm, ambicja, próżność, zarozumiałość, zazdrość).

5. Czy, i o ile dziecko skłonne jest do gniewu? Z jakich pobudek? jak się objawia? jak długo trwa?

7. Czy dziecko objawia, i w jaki sposób współczucie (dla ludzi? dla zwierząt?) sympatję, przywiązanie, miłość? czy jest wogóle ekspansywne, czy też zamknięte w sobie? jak długo trwają sympatje dziecka?

8. Stosunek dziecka do ludu. Przyjaźń (czy ma przyjaciela i w jakim wieku?) koleżeństwo, stosunek dziewcząt do chłopców, dzieci do służby. Stosunek do rodziców i rodzeństwa.

9. Ciekawość i zainteresowanie. Czym się dziecko interesuje? czy ma, i jakie zamiłowania umysłowe? Co robi z pieniędzmi własnemi? O ile jest wrażliwe na przyrodę i sztukę?

10. Wstyd i jego objawy. Czy dziecko wstydzi się popełnionej winy? Czy doznaje wyrzutów sumienia i czym się to okazuje?

11. Uczucia religijne i ich objawy. (Odpowiadając na to pytanie, należy jednocześnie zaznaczyć, czy dziecko otrzymuje wychowanie religijne i jakie), ideał dziecka, (co budzi w nim podziw?) Uczucia narodowe i społeczne.

12. Objawy woli. Czy dziecko jest energiczne czy też słabe? Stanowczość, odwaga, upór, posłuszeństwo, uległość, panowanie nad sobą (płacz i śmiech).

13. Wytrwałość, cierpliwość, pracowitość. Czy dziecko umie

postanowienie swoje wykonać, czy też często zmienia zamiary i zarzuca? Z jakich powodów je porzuca?

14. Samodzielność i indywidualność. Czy dziecko ulega wpływom innych, czy też swój wpływ narzuca (rodzeństwu, klasie i t. p.)?

15. Prawdomówność i kłamstwo. Czy, i o ile dziecko objawia zamiłowanie prawdy? Czy, i o ile kłamie? Z jakich pobudek i w jakim celu? Czy mówi czasem nieprawdę nieświadomie skutkiem zbyt żywej wyobraźni?

Instytut J. J. Rousseau.

Geneza powstania instytutu jest bardzo prosta. Co rok setki młodzieży zjeżdżają do Genewy dla zaczerpnięcia wiedzy w tutejszym uniwersytecie. Wiele osób zwracało się do profesorów z zapytaniem, czyby nie można studjować specjalnie pedagogiki i zdawać np. egzaminu na dyplom, czy doktorat, tak jak się zdaje z literatury lub przyrody. Prof. Claparède, dyrektor laboratorjum psychologicznego w Genewie, postanowił zadośćuczynić licznym żądaniom tego rodzaju i wraz z p. Bovet, profesorem literatury w gimnazjum i uniwersytecie lozańskim utworzyć rodzaj wolnej szkoły, w której ci, co mają zamiar oddać się pracy pedagogicznej, mogliby studjować przedmioty z nią związane.

Program ogólny jest następujący:

I. Dziecko.

Psychologja dziecka. (Teorja) w Uniwersytecie 1 godz. tygodniowo (semestr zimowy) prof. Claparède.

Psychologja doświadczalna (Kurs praktyczny) w Laboratorjum psychologicznym w Uniwersytecie 2 godziny tygodniowo prof. Claparède.

Psychologja szczegółowa. A. Indywidualność (Teorja) w uniwersytecie. 1 godzina tygodniowo (semestr letni) prof. Claparède. B. Zeznania dzieci. (Teorja) 1 godzina tygodniowo, semestr letni, prof. Claparède. C. Genjusz. 2 wykłady prof. M. Th. Flournoy.

Metody badania. A. Doświadczenia w klasie. Konferencje [1]) 1 godzina tyg. nauczyciel p. Duvillard. B. Antropometrja szkolna. (Wykłady i ćwiczenia praktyczne Dr. E. Pittard. C. Technika psychologji. Konferencje 1 godzina tyg. profesorowie Bovet i Claparède. D. Grafologja 4 wykłady prof. P. Moriaud.

Kultura dziecka. Zwiedzanie odpowiednich instytucji (kropli mleka, żłobków etc.).

Choroby dzieci. (Kurs teoretyczny i kliniczny) inspektor lek. szkół. Prof. Dr. F. Naville 1 godz. tyg.

Patologja i leczenie dzieci anormalnych (Kurs teoretyczny i kliniczny) 2 godziny raz na 2 tyg. prof. Naville.

Psychologja i wychowanie anormalnych (Kurs teoretyczny i praktyczny) 2 godziny co 2 tygodnie; nauczycielka p. Descoeudres..

---

[1]) Pod nazwą „konferencja“ należy rozumieć dyskusję, prowadzoną na temat opracowany przez jednego ze słuchaczów według wskazówek profesora. Dyskusje takie odbywają się co tydzień.

II. Nauczanie.

Dydaktyka ogólna. Konferencje. Prace i wykłady słuchaczów, dyskusje pod kierunkiem prof 2 godziny (po sobie następujące) tygodniowo prof. Bovet.

Zasady energjetyki. 6 wykładów prof. Ph. A. Guye.

Dydaktyka specjalna. A. Nauczanie małych dzieci. Konferencja 1 godzina tygodniowo. Nauczycielka szkoły dla małych dzieci p. Audemars. B. Nauka francuskiego 6 wykładów prof. Brunot. C. Nauka języków obcych. Serje wykładów 1 godzina tygodniowo. D. Matematyka elementarna. Seminarjum w Uniwersytecie 1 godzina tygodniowo prof. M. Fehr. E. Kultura fizyczna. Serje wykładów. (Semestr letni). F. Gimnastyka rytmiczna. Wykłady i domonstracje (Semestr letni).

Organizacja pracy szkolnej p. E. Vittor.

Hygjena szkolna. (Kurs teoretyczny) Dr. Naville.

Kurs dla nauczycieli A. śpiewu (w listopadzie) pani C. du Collet. B. Rysunku. Kurs praktyczny 2 godz. tygodniowo pani Artus.

III. Wychowanie.

A. Konferencje. Prace i wykłady słuchaczów; dyskusje pod kierunkiem profesora (2 godziny po sobie następujące) prof. Bovet i Ferrière. B. Studjowanie dzieł autorów świeckich i duchownych, traktujących o moralności. C. Wychowanie płciowe, estetyczne, społeczne, serje wykładów prof. Claparède.

Energja psychiczna 4 wykłady. prof. Claparède.

Kryminalistyka dzieci i młodzieży. Serja wykładów.

Psycho-analiza. Serja wykładów (Semestr letni).

Wychowanie religijne. Serja wykładów (Semestr letni).

Historja i filozofja wielkich pedagogów. Konferencje. (2 godziny tygodniowo następujące po sobie) Dr. fil. J. Dubois.

Sprawy aktualne. Serje pogadanek na temat współczesnych prądów pedagogicznych.

Przeglądy pedagogiczne. Sprawozdania słuchaczów i profesorów.

(2 razy na miesiąc zebrania towarzyskie dla słuchaczów zwyczajnych).

„Eugenika“ (nowa nauka, przyczyny doskonalenia się i upadania właściwości przyrodzonych rasy) 2. wykłady, prof. Claparède.

Szkoła i społeczeństwo. 2 wykłady, prof. M. Millioud.

Widzimy tu przedmioty, wykładane systematycznie w ciągu jednego, dwu semestrów oraz cykle wykładów, poświęcone pewnym gałęziom lub sprawom. Szkoła przeznaczona jest dla tych, którzy jeszcze nie pracowali na polu pedagogicznym jak i dla tych, którzy mają już pewne doświadczenie w tym kierunku. (Nawiasem dodaję, że wśród dotychczasowych słuchaczów przeważają nauczyciele i nauczycielki, mający nieraz paroletnią praktykę za sobą). Cała nauka oparta jest na pracy osobistej „słuchaczów“. Szereg doświadczeń robionych 1. w laboratorjum psychologicznym (metodą pośrednią), 2. w tutej-

szych szkołach (met. bezpośrednią) wtajemniczają „słuchacza“ w naukowe metody doświadczeń, które inaczej robione nietylko nie dają pożytecznych wyników, lecz przeciwnie chaos mogą wprowadzić w tę dziedzinę. Instytut stanowi więc jednocześnie rodzaj stacji doświadczalnej, a niektóre rezultaty tej pracy drukowane są w miesięczniku, wydawanym przez Szkołę. I tak np. przeprowadzono ankietę w szkołach szwajcarskich i belgijskich (otrzymano około 1000 odpowiedzi) w celu skonstatowania: o ile dzieci w wieku lat od 9 — 13 mogą samodzielnie tworzyć definicje najprostszych i znanych przedmiotów [1]). Od czasu do czasu ktoś ze słuchaczów odbywa lekcję w klasie, koledzy asystują, potym robią uwagi i dyskutują. Każdy ze słuchaczów udziela innym swoich wiadomości, rezultatów swojej pracy i doświadczenia, a bierze to, czego mu nie dostaje. Wogóle praca jest, tętni życiem, związana z rzeczywistością a jednak nie tracąca z oczu ani na chwilę ideału, do którego dąży. Zebraliśmy się tu ze wszystkich krańców świata i przekonaliśmy się, że właściwie wszędzie w nauczaniu, wychowaniu i szkołach źle się dzieje, ale że wszędzie są ludzie, którzy pragnę to zło usunąć.

Co do narodowości to lista słuchaczów rzeczywistych tak się przedstawia:

Narodowości „szwajcarskiej“ 3 osoby w tym 2 kobiety.

Narod. hiszp. 1.

Narod. holend. 1.

Narod. amer. poł. 2.

Narod. rum. 5 osób w tym 3 kobiety.

Narod. greck. 3 osoby w tym 2 kobiety.

Narod. armeńsk. 2 osoby w tym 1 kobieta.

Narod. ros. 6 osób w tym 6 kobiet.

Narod. niem. 1 osoba w tym 1 kobieta.

Poza tym koło 60 słuchaczów wolnych na różnych wykładach lub cyklach wykładów. Wykłady oczywiście odbywają się po francusku, bibljoteka zaopatrzona jest jednak w książki w różnych językach oraz liczne czasopisma z rozmaitych krajów [1]). (Z polskich tylko „Ruch filozoficzny“ i „Nowe Tory“, zresztą Polaków, jak widzimy, prawie dotąd niema).

(*J. K.*)

Nowa szkoła „Engendaal“ w Soest (w Hollandji).

W ostatnim zeszycie „*Minerwy*“, organu B. I. D. E., tak starannie i umiejętnie redagowanego przez p. E. Peetersa znajdujemy wiadomość o nowej interesującej próbie w dziedzinie reformy szkolnej.

[1]) Rezultaty ciekawe z różnych względów chciałabym w pewnym oświetleniu przesłać do „Nowych Torów“, gdy praca będzie zupełnie ukończona.

[1]) Wpis wynosi 285 fr. rocznie (płacony semestralnie: 180 fr. za semestr zimowy, 120 za letni). Żadne świadectwa, patenty czy dyplomy przy zapisywaniu się nie są wymagane. Zarząd prosi o podanie rodzaju curiculum vitae i oznaczenie kierunku, w jakim zapisujący się pragnie pracować.

Ideę założenia tej szkoły powzięli pp. Feliks Ortt i Ludwik van Mierop. Jako miejsce obrano malowniczy zakątek Hollandji północnej.

Projektodawcom chodziło o założenie szkoły „nowej“, dostępnej dla wszystkich, i tych, których fortuna skrzywdziła.

„Nowa“ szkoła dostępna dla wszystkich! Abbotsholme i Landerziehungsheime zdemokratyzowane! Dotychczas urzeczywistniła to jedyna „szkoła humanitarna“ w Laren.

Grunt pod nową fundację został wyznaczony w posiadłości, jaka należy w Soest do towarzystwa Chreestarchia. Obecnie buduje się gmachy szkolne; we wrześniu szkołę spodziewają się otworzyć. Dyrekcję szkoły ma objąć panna J. M. Telders, b. nauczycielka w szkole humanitarnej w Laren, a obecnie w Bennekorn.

Oto jak formułuje zasady nowej szkoły, organ towarzystwa Chreestarchia, *De Vrije Mensch.*

„Towarzystwo Chreestarchia sądzi, że wychowanie szkolne, oraz wykształcenie szkolne pozostają tak daleko poza koncepcją, jaką towarzystwo o tym posiada,—i to mimo niezaprzeczonego postępu w ostatnich czasach na tym polu—iż urzeczywistnienie w swojej własnej szkole tego, coby pragnęło widzieć we wszystkich szkołach, jest zadaniem wzniosłym.

„Samo się przez się rozumie, że szkoła Engendaal nie będzie występowała ani *contra* szkołom publicznym, ani *contra* szkołom prywatnym, choć będzie się znacznie różniła od jednych i drugich. Od szkół prywatnych będzie się różnić tym, że nie będzie w niej nic sekciarskiego; z drugiej strony chce być czymś więcej niż są szkoły publiczne: zadanie swoje pojmuje szerzej. Celem jej nie jest wyłącznie dostarczanie wiadomości umysłowych, lecz jak najkompletniejszy rozwój młodego życia ludzkiego, oparty *na swobodnych ideach religijno-humanitarnych*, rozwój harmonijny duszy, inteligencji i ciała.

„Program, nakreślony przez pannę J. M. Telders w ogólnych zarysach brzmi, jak następuje:

„W organizacji szkoły Engendaal podnieść należy naprzód warunki przyjazne, jakiemi będą otoczeni uczniowie, warunki, wypływające z sytuacji budynku szkolnego, do którego czyste powietrze ma dostęp swobodny ze wszystkich stron, z sąsiedztwa pól, lasów i zarośli, dostarczających okazji do obserwowania przyrody w jej rozmaitych przejawach podczas rozmaitych pór roku. W samym budynku znajdą dzieci powietrze czyste, ożywczą jasność, tony najświeższe i najweselsze. Co się tyczy kierunku, szkoła zajmować się będzie przedewszystkim rozwojem władz fizycznych dzieci i ich zmysłów.

Wytycznemi służyć będą z początku jak w następstwie idee zasadnicze Fröbela i Pestalozziego.

„Nauczanie początkowe związane będzie z bezpośrednim otoczeniem i stanie się rodzajem terminu, zastosowanego do już osiągniętego rozwoju wewnętrznego. Dopiero potym przejdzie się do piśmiennego wyrażania myśli i do assymilowania myśli cudzych przez czytanie. Początkowa nauka czytania i pisania czerpać będzie głównie materjał z najbliższego otoczenia domu i szkoły, życia zwierząt i roślin, jak się ono przedstawia dzieciom

w rozmaitych porach roku. Dzieci ujrzą przy pracy rolnika, i zapoznają się z rzemiosłami i przemysłem, uprawianemi w wiosce i okolicach, dzięki częstym odwiedzinom w warsztatach i fabrykach.

„Dzieci będą poznawać swe otoczenie przy pracy, a zarazem znajdą okazję do zaspokojenia własnego popędu do pracy, zastosowanej do wieku. Wszystkie materjały, służące obecnie do pracy ręcznej dzieci, będą w tym celu użyte. Przy pracy zwracać się będzie uwagę nie tylko na jej znaczenie wychowawcze, lecz żeby jej wytwory mogły przynosić pożytek samym dzieciom i ich otoczeniu.

„Ważna część tej pracy ręcznej zostanie związana z ogrodem szkolnym. Tutaj dzieci nauczą się uprawiać ziemię, siać, hodować jarzyny i kwiaty, obserwować wzrost krzewów i drzew owocowych. Z pracą tą związane będzie również nauczanie piśmienne. Później połączy się z nią przedewszystkim nauczanie gieografji, historji, nauk przyrodzonych, podczas gdy spacery i szkolne wycieczki i podróże będą rozszerzały horyzont umysłowy uczniów.

W różnych latach nauki szkolnej rysunek będzie służył do graficznego przedstawiania uczynionych spostrzeżeń, uprawiany też będzie śpiew, żeby dać swobodne ujście usposobieniom, nadającym się do kultywowania.

„Współczucia dla zwierząt uczyć się będą dzieci z zetknięcia z niemi czy to urządzonego rozmyślnie, czy przypadkowego.

„W wyższych klasach uczyć się będą francuskiego, niemieckiego i angielskiego. Wtedy też będzie mowa o niebezpieczeństwach alkoholizmu według metody kursów antyalkoholicznych, organizowanych przez Klub do propagandy nauczycieli niderlandzkich.

„Rozwój fizyczny uprawiać się będzie przez organizowanie zabaw na powietrzu, lecz też i przez ćwiczenia gimnastyczne.

„Z początku lekcje trwać będą nie dłużej niż po pół godziny i przerywane będą zabawami na świeżym powietrzu, ile to możliwe. Dłuższe lekcje, kiedy dzieci będą starsze, będą również przerywane zabawami. Dłuższe posiedzenia tak niekorzystnie wpływające na normalny rozwój dzieci zostaną usunięte zarówno przez wyżej wspomniane sposoby jak przez całą organizację nauczania.

„Liczbę uczniów w klasie oznaczono co najwyżej na 12.

„Opłata za uczniów będzie oznaczona w stosunku do środków materjalnych rodziców".

Oczywiście, że przedsięwzięcie to nie da się urzeczywistnić bez znacznych kapitałów, które w części zgromadzono już drogą ofiar dobrowolnych.

L'Intermédiaire des Educateurs, wydawany przez Ecole des Sciences de l'Education (Institut J.-J. Rousseau), wychodzi 10 razy na rok. Prenumerata dla nauczycieli z przesyłką rocznie fr. 2. Redaktor: Pierre Bovet, Place de la Taconnerie 5, Genève.

Celem tego małego „pisemka" jest wymiana spostrzeżeń i obserwacji, wzajemne udzielanie sobie informacji i objaśnień między wszystkiemi przyjaciołmi dzieci. Zadanie to samo, co Instytutu, który je wydaje: przyczynić się do wy-

tworzenia pedagogji pozytywnej „z jednej strony przez wtajemniczanie tych, którzyby chcieli z nami pracować w kwestje, jakie się badaczom nasuwają i w metody, właściwe do ich rozwiązania, z drugiej strony przez utworzenie łącznika między poszukiwaczami i przez grupowanie lub koordynowanie ich poszukiwań.

Mówiąc o pedagogji pozytywnej *L'Intermédiaire* rozumie pedagogję, opartą na faktach, obserwacjach i doświadczeniach systematycznych i skontrolowanych, nie zaś na prostych twierdzeniach.

Główną wagę redakcja pisma kładzie na dział pytań i odpowiedzi, których udzielają wybitni specjaliści i badacze.

Przytaczamy niektóre pytania z zesz. 4. r. b.:

I. „Czy mógłbym prosić o wskazanie mi firmy, gdziebym mógł nabyć i za jaką cenę następujące narzędzia:

1-o dynamometr dla dorosłych i dla dzieci; 2-o spirometr; 3-o esteziometr; chronometr-stoppeur.

II. Jak jest rozpowszechniony w Szwajcarji ruch skautowy i jaki jak jego duch (religijny, jak w Anglji, czy też niezależny, jak we Francji) i czy opinja jest za nim?

III. Czy istnieje kwestjonarjusz, tyczący się rozwoju psychicznego dziecka, poczynając od drugiego roku życia? Chciałabym mieć wskazówki do codziennych obserwacji nad dzieckiem i wiedzieć, co należy konstatować i notować."

A oto odpowiedzi na niektóre z tych pytań:

Aparaty godne polecenia. 1. Istnieje wiele modelów dynamometrów; wszystkie są złe; najbardziej udoskonalone kosztują bardzo drogo. Dopóki nie skonstruują dynamometru idealnego najlepiej używać zwyczajnego dynamometru Colina; cena fr. 25 u wszystkich fabrykantów aparatów fizjologicznych lub medycznych (między innemi u Boulitte, 7, rue Linné, Paris). W handlu, o ile wiemy, niema dynamometrów dla dzieci, to znaczy cokolwiek mniejszych od zwykłych, w ten sposób, żeby dziecko mogło objąć je rączką kompletnie. Te, które posiadamy w instytucie J. J. Rousseau zostały zamówione w Gienewie u pp. Thury i Amey, 42 rue du Stand; cena fr. 30."

Nie potrzebujemy naszych czytelników przekonywać, jakie usługi może oddawać pismo podobne, szczególniej jeśli jego współpracownikami są ludzie tego rodzaju, co założyciele i współpracownicy instytutu Rousseau.

Frekwencja na uniwersytetach niemieckich.

W roku 1911 ogólna liczba studentów wynosiła 57,417, t. j. prawie dwa razy tyle co w roku 1896.

W roku 1912 liczba studentów wzrosła do 58,921 czyli o 1508, w tej liczbie mężczyzn było 55,706 i kobiet 3213.

Frekwencja szczegółowa w 21 wszechnicach niemieckich była następująca: w Berlinie 9806 sł., w Monachjum 6759, w Lipsku 5351 w Bonn 4179, w Halli 2906, we Wrocławiu 2710, w Getyndze 2660, we Fryburgu 2627, w Heidelbergu 2264, w Münster 2189, w Marburgu 2076, Strasburgu 2063, w Tybindze 1898, w Jenie 1842, w Kiel 1738, w Królewcu 1658, w Wirzburgu 1455, w Giessen 1338, w Erlangen 1261, w Greifswaldzie 1260 i w Rostocku 881.

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów."

Wydawnictwa im. M. Brzezińskiego.

R. M. Brzezińska. **Rozrywki dla dzieci i młodzieży.** Drugie półrocze z 1912 r. kop. 40.

Domosława. **Kwiat paproci,** obrazek sceniczny w jednej odsłonie k. 10.

Witoldyna. **Krwawe swaty,** powieść z w. XVII k. 30.

E. Winkler. **Pamiętnik Janczara Polaka.** k. 10.

Br. Rutkowska. **Zerwany kwiat polny,** powieść współczesna k. 20.

Bolesław Malecki. **Róże,** ich historja, opisowa klasyfikacja, zużytkowanie, hodowla gruntowa i doniczkowa tudzież pasorzyty i szkodniki zwierzęce. Wydanie drugie przejrzane i poprawione. Nakł. i wł. księgarni Leona Idzikowskiego w Kijowie; 1912, str. 158 (z licznemi ilustracjami).

Witold Koszutski. **Aż do śmierci,** szkic powieściowy na tle prawdziwym. Nakł. „Życia Warszawskiego" 1913, str. 132.

E. Rosenberg. **Elektrotechnika prądu silnego,** wykład przystępny, przełożył Zygmunt Straszewicz. Wydanie trzecie. G. i W. 1913, str. 384, cena w oprawie 2 rb. 40 kop.

R. Anson i B. Kielski. **Podręcznik do nauki języka polskiego.** Część I. Drezno — Kraków — Warszawa. Wende i S-ka 1913, str. 176. Cena w opr. 2.25.

Dziennik Franciszka Smolki 1848—1849 w listach do żony. wydał Stanisław Smolka. G. i W 1913, str. 369.

Marcin Ernst. **Planety i warunki życia na nich.** E. Wende i S-ka, 1913, str. 412.

Robert Anson. **Cours de français** Quatrième édition. The Anson School of Languages. 1913, str. 164. Cena w opr. 1.85.

Eobert Anson. **Instructions pédagogiques** pour l'enseignement de la langue française d'après la méthode Anson. Dresden. The Anson School Languages. 1910, str. 18. Cena kop. 50.

Robert Anson. **English Lessons.** Part 1. Second Edition. Dresden. The Anson School of Languages, 1912, str. 143. Cena w opr. 1.85.

Robert Anson. **Instructions to the Theacher** for employing the Anson Method in teaching english. Dresden. The

Anson School of Languages. 1910. Cena k. 50.

Robert Anson. **Lehrbuch fuer den Unterricht in der deutschen Sprache.** Theil I. Dresden. The Anson School of Languages. 1911.

Robert Anson. **Anweisungen und Winke für den Lehrer** zur Erteilung des Unterrichts in der deutschen Sprache nach der Anson-Methode. Dresden. The Anson School of Languages. 1911. Cena kop. 50.

Katalog nakładowy i komisowy księgarni E. Wendego i S-ki. 1913, str. 192.

Aleksander Kraushar. **Typy i oryginały warszawskie z czasów królestwa kongresowego 1816 — 1831.** Nakładem T-wa Miłośników Historji, 1912, str. 92 z licznemi podobiznami.

Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej pod redakcją Bronisława Chlebowskiego, Ignacego Chrzanowskiego, Henryka Gallego, Gabrjela Korbuta, Manfreda Kridla, Stanisława Krzemińskiego. Tom VII. G. i W. 1913, str. 515.

Pamiętnik Polskiego T-wa badań nad dziećmi za rok 1912. 1913, str. 35.

Wacław Sobieski. **Pamiętny sejm** (1606). G. i W., 1913, str. 253.

Od Administracji. Szanownych prenumeratorów, którzy wysłali między 14 stycznia i 9 lutego: z Będzina rb. 2, z Połtawy rb 6, z Łodzi rb. 3, T-wo Bratniej pomocy Słuchaczów Politechniki we Lwowie, które w tymże czasie nadesłało rb. 3, p. Zygmunta Capi, który wysłał rb. 1.50 i jedno z Ognisk nauczycielskich, które przekazało nam rb. 4.80 prosimy o zawiadomienie, za jaki czas i za kogo została wysłana opłata. Wskutek okradzenia na poczcie naszego Woźnego, któremu wraz z pieniędzmi wyjęto i kupony przekazów, nie wiemy, na czyje dobro wpisać przesłane sumy.

UWAGA. Wszystkich naszych abonentów upraszamy o nadsyłanie prenumeraty za półrocze bieżące.

Redaktor i wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.